

ПРАВИТЕЛЬСТВО РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

на тему:

**Речь и психофизиологические особенности ребенка 5 лет
(экспериментальное исследование на материале русского языка)**

основная образовательная программа магистратуры по направлению
подготовки 45.04.02 «Лингвистика»

Исполнитель:

Обучающийся 2 курса
Образовательной программы
«Теория и история языка и языки народов Европы»
Профиль: «Психо- и социолингвистика»
очной формы обучения
Кондратенко Анастасия Михайловна

Научный руководитель:
д.б.н., проф. Ляксо Е. Е.

Научный консультант:
д.ф.н., проф. Воейкова М. Д.

Рецензент:
к.ф.н., ст. преп. Краснощекова С.В.

Санкт-Петербург
2018

Оглавление

Введение	4
1. Обзор литературы.....	6
1.1. Характеристика речи детей 5 лет	6
1.2. Когнитивное развитие ребенка.....	8
1.3. Акустические параметры речи ребенка 5 лет	10
1.3.1. Понятие частоты основного тона	10
1.3.2. Акустические характеристики ребенка 5 лет.....	11
1.4. Детский нарратив как предмет исследования.....	12
2. Методика.....	144
2.1. Объект исследования.....	14
2.2. Дизайн эксперимента	15
2.3. Лингвистический анализ речи детей.....	16
2.3.1. Картинки-нелепицы как инструмент исследования когнитивных навыков	16
2.3.2. Картинки-нелепицы как инструмент исследования речи	18
2.3.3. Структурный анализ нарратива	19
2.4. Анализ психофизиологических особенностей и акустических характеристик ребенка.....	21
2.4.1. Определение ведущего полушария	21
2.4.2. Фонематическое прослушивание	22
2.4.3. Определение акустических характеристик детей.....	22
3. Результаты	24
3.2. Макроструктура.....	25
3.2.1. Ошибки	25
3.2.2. Критерии оценки задания и группы испытуемых	27
3.2.3. Стратегии	30
3.3. Микроструктура	32

3.3.1. Морфологические особенности	32
3.3.2. Лексические особенности.	46
3.3.3. Средняя длина высказывания	55
3.3.4. “Малый” синтаксис	57
3.3.5. «Большой» синтаксис.....	64
3.4. Фонетический аспект	68
4.5.1. Оценка фонематического слуха детей	71
4.5.3. Результаты дихотического тестирования.....	74
4.5.4. Акустические характеристики слов детей	75
Выводы	81
Заключение	82
Библиография	86

Введение

Лингвистические исследования речи ребенка чаще всего направлены на изучение детей в возрасте от первых вокализаций до трех лет [Елисеева, 2015] и младшего школьного возраста [Ахапкина, 2018]. Физиологические и психофизиологические особенности ребенка и их связь с особенностями речи чаще всего исследуются на материале патологий или афазий [Ахутина, 2014].

Однако период, в котором уже не столь стремительно (по сравнению с первыми годами жизни), но при этом свободно (до начала влияния строгих школьных норм) формирующейся языковой системы типично развивающегося ребенка, нуждается в описании.

Данное исследование посвящено анализу речи ребенка пяти лет (а именно, построению ребенком нарратива), определению психофизиологических особенностей ребенка, а также установлению связей между повествовательными навыками и психофизиологическими показателями ребенка.

Целью данного исследования является выявление параллелей между уровнем языкового развития типичного развивающегося ребенка пяти лет и его психофизиологическими показателями.

Задачи исследования:

1. Анализ особенностей построения нарратива типично развивающимся ребенком пяти лет.
2. Определение психофизиологических показателей ребенка.
3. Вычисление значений высоты голоса (частоты основного тона) ребенка.
4. Выявление связи между особенностями построения нарратива, психофизиологическими показателями и акустическими характеристиками речи ребенка.

В основу данной работы положены следующие гипотезы:

- Всех детей можно разделить на подгруппы по особенностям построения нарратива;
- некоторые языковые особенности ребенка коррелируют с его психофизиологическими показателями;
- существует связь между сформированностью фонематического слуха ребенка и количеством фонетических ошибок, допущенных ребенком при построении текста.

Данная работа состоит из введения, 4 разделов, заключения и списка использованной литературы.

Материалы работы были апробированы на Ежегодной международной научной конференции «Проблемы онтолингвистики – 2018» (Санкт-Петербург, 21 марта 2018 г., доклад «О влиянии особенностей психофизиологического развития ребенка 5 лет на описание картинки-нелепицы (по методике Р.С. Немова)»).

1. Обзор литературы

1.1. Характеристика речи детей 5 лет

Под детской речью принято понимать период речевого развития ребенка от 1-ых вокализаций до 1-ого критического периода (5-6 лет). Устная речь, любое высказывание является текстом, большим или маленьким [Касевич, 2011: 15].

Дети 5 лет относятся к группе детей периода дошкольного детства (периода первого детства), к которому принято относить детей с четырехлетнего возраста и до семи лет [Ляксо, Ноздрачев, Соколова, 2017: 23].

Овладение основными языковыми категориями происходит у ребенка, в среднем, к 3 годам, поэтому именно этот период становления детской речи исследован наиболее подробно [Цейтлин, 2000; Воейкова, 2015; Елисеева, 2015; Доброва 2009 и др.]. Дальнейшее развитие речи ребенка, с одной стороны, является не таким динамичным, а с другой – освоение новых сторон языка, как, например, метафоричность, неравномерно формируется у детей с разным когнитивным уровнем, с его референциальными или экспрессивными характеристиками [Доброва, 2012], и внешними факторами.

Исследования показали, что нормально развивающиеся дети четырех-пяти лет успешно справляются с названием предметов и игрушек, с описанием их размера и положения, способны рассказать о двух событиях, следующих по порядку [Ляксо, Столярова, 2008].

После трех лет интенсивно развивается фонематическое восприятие и овладение звукопроизношением. Считается, что звуковая сторона языка при нормальном речевом развитии ребенка полностью формируется к четырем-пяти годам жизни. Исследователи отмечают, что к 5-6 годам у детей

заканчивается формирование фонетической системы языка: усваиваются все согласные, дети начинают выговаривать консонантные кластеры.

Начиная с четырех летнего возраста ребенка, его фразовая речь усложняется. В среднем, предложение состоит из 5-6 слов [Белякова, Дьякова, 1998]. Усложняется структура высказывания ребенка, начинают широко использоваться сложносочиненные и сложноподчиненные предложения, появляются полупредикативные конструкции: причастные и деепричастные обороты, сочинительные сопоставительно-противительные и разделительные союзы [Цейтлин, 2000]. 6-ти летние уже говорят целыми фразами или даже группами предложений, обладающие правильной грамматической структурой [Крайг, Бокум, 2006: 319]. К 5-6 годам у детей формируется способность самостоятельно создавать текстовое сообщение [Белякова, Дьякова, 1998].

Усложняется лексикон детей, в их речи появляются собирательные существительные и новые слова, образованные с помощью суффиксов; к пяти годам ребенок полностью усваивает обиходный словарь [Белякова, Дьякова, 1998]. Начинают употребляться переносные значения и многозначность (понимание которой формируется приблизительно к 7 годам [Елисеева, 208: 90]). Кроме того, у детей усиливаются нормативные ограничения.

Таким образом, в 5 лет ребенок уже способен производить речь развернутую и связную, регулируя себя и подбирая наиболее подходящие формы. К шести годам уменьшается количество ошибок, допускаемых детьми [Ляксо et al., 2012]. Однако в этом возрасте дети еще не всегда знакомы с тонкостями языка, такими, например, как функционирование *singularia tantum* и *pluralia tantum* [Цейтлин, 2000: 96], неумение образовывать компаративы от прилагательных [Цейтлин, 2000: 130], образование новых глаголов прибавлением или отбрасыванием /-ся/ [Цейтлин, 2000: 153], расширение и сужение сферы референции слова [Цейтлин, 2000: 186].

В этом возрасте у ребенка можно наблюдать уже целенаправленную, но креативную деятельность, например, заполнение абсолютных или

относительных языковых лакун продуктами лингвокреативной деятельности для языковой экономии [Цейтлин, 2000: 158], причем с использованием имеющихся в языке словообразовательных моделей [Цейтлин, 2000: 172].

Таким образом, сознательное представление о структуре и форме разговорного языка формируется у ребенка к 5-7 годам.

1.2. Когнитивное развитие ребенка

Ребенок пяти лет находится в дооперационном периоде мышления, который продолжается примерно с 2 до 7 лет, а именно – в интуитивном (переходном) периоде, который длится примерно с 5 до 7 лет. [Крайг, Бокум, 2006: 332].

Дооперационный период – это период начала оперирования символом, символической игрой и языком. Символ и символическая игра позволяют ребенку выходить в своих мыслях за пределы реальной ситуации, и это позволяет уму ребенка приобретать большую гибкость [Крайг, Бокум, 2006: 332]. Мыслительные процессы детей усложняются с началом пользования символами, ребенок становится способен к демонстрации понимания сходства между двумя объектами или событиями, давая им одно и то же название [Крайг, Бокум, 2006: 334].

На интуитивной стадии дети начинают отделять ментальную реальность от физической и предполагать помимо социальных норм наличие механической причинности, мышление становится более рациональным [Крайг, Бокум, 2006: 332].

При этом мышление детей на дооперационном этапе ограничено конкретностью, необратимостью, эгоцентричностью, центрацией и трудностью оперирования понятиями пространства, времени и последовательности [Крайг, Бокум, 2006: 334-336].

Когнитивное развитие неразрывно связано с функционированием головного мозга.

Головной мозг пятилетнего ребенка по своим размерам уже почти достигает размера мозга взрослого человека. Размер и развитие головного мозга способствует осуществлению более сложных процессов научения, разрешения проблем и употребления языка [Крайг, Бокум, 2006: 322].

Главную роль в процессах речевой деятельности играет левое полушарие, в первую очередь, в логико-семантических операциях [Вартанян, 1988: 628]. Именно в левом полушарии находятся центры, связанные с речевой деятельностью: это область Вернике (поле 22 по Бродману [Brodmann, 1994: 121]) – центр восприятия речи; область Брока (поля 44-45 по Бродману [Brodmann, 1994: 115]) – центр порождения речи. Однако установлено участие правого полушария в обеспечении функционирования речевой деятельности человека, в том числе снижающая речевую активность тормозящая функция [Вартанян, 1988: 611]. Кроме того, процессы анализа речевой интонации и распознавание речи в шуме также соотносятся с функционированием правого полушария [Ляксо, Огородникова, Алексеев, 2013: 27]. Однако расти и развиваться полушария могут несимметрично: так, лингвистические способности очень быстро развиваются в период с 2-3 до 6 лет, и левое полушарие большинства детей, отвечающее за них, ускоренно растет именно в этот период [Крайг, Бокум, 2006: 324].

Левое полушарие контролирует моторное поведение правой стороны тела, а правое – левой стороны [Cratty, 1986; Hellige, 1993]. Функциональная дифференциация двух полушарий головного мозга является более глубокой, чем простое разделение на ведущие полушария. В переработке невербальной информации ведущую роль играет правое полушарие головного мозга [Ляксо, Огородникова, Алексеев, 2013: 27]. Возможность интерпретации зрительных образов, распознавание предметов, контроль пространственных взаимоотношений обеспечивает работа коры правого полушария, однако, она не предоставляет возможности для словесного выражения всех этих процессов. Также правое полушарие участвует в обработке таких

просодических характеристик речи, как обработка высказываний, различающихся по признаку завершенности/незавершенности, и эмоциональных интонационных контуров [Черниговская и др., 2000]. За речевые процессы, в том числе, восприятие фраз с логическим ударением [Черниговская и др., 2000], а также математические расчеты, интерпретация символьных понятий, абстрактное мышление отвечает левое полушарие [Ляксо, Огородникова, Алексеев, 2013: 27].

1.3. Акустические характеристики речи ребенка 5 лет

1.3.1. Понятие частоты основного тона

Важными параметрами характеристики звука являются частота отдельных его составляющих (частота колебательных движений определяется их числом в единицу времени) и длительность, влияющая на субъективность восприятия [Ляксо, 2006: 135].

Колебания звука, возникающие в процессе речепорождения, являются сложными, состоящими из простых синусоидальных колебаний (гармонических составляющих, гармоник сложного периодического колебания). Разложение сложных колебаний на простые синусоидальные называется разложением Фурье (спектральным разложением) [Радионова, 1987]. Гармоники нумеруются, и первая из них называется частотой основного тона или основной частотой (F_0) [Ляксо, 2006: 139].

Основной тон голоса образуется путем колебания голосовых связок, и его частота зависит как от собственно физических свойств связок (таких как длина и толщина: чем они длиннее и массивнее, тем частота основного тона ниже), так и от степени натяжения связок. Это позволяет частоте колебаний связок изменяться, т. е. основной тон может меняться на протяжении высказывания [Бондарко, 23].

Частота колебаний, измеряемая в герцах (Гц) оценивается человеком как высота звука. Так слышимый нами высокий голос является звуком с

высокой частой колебаний, а, соответственно, низкий голос – с низкой частотой [Ляксо, 2006: 136]. Значения частоты основного тона лежат в среднем в диапазоне 80-150 Гц у мужчин, у женщин значение обычно достигает не более, чем 200-350 Гц, у детей частота основного тона составляет 350-400 Гц и выше [Ляксо, Огородникова, Алексеев, 2012: 114].

1.3.2. Акустические характеристики речи ребенка 5 лет

Акустические характеристики речи детей-носителей разных языков являются предметом большого количества исследований [Ляксо, 1998; MacWhinney, 2000]. Большая их часть посвящена анализу акустических характеристик детей с отклонениями в развитии [Вартанян et al., 2009; Kent, Vorperian, 2013]. Сведения, посвященных акустическим характеристикам речи русскоязычных детей, немногочисленны [Ляксо, Столярова, 2008; Столярова, 2001], в том числе, лонгитюдные исследования одиночно рожденных детей от рождения до 7 лет [Ляксо et al., 2012].

Известно, что к пяти годам длительность гласных снижается по сравнению с трех- и четырехлетним возрастом, когда длительность гласных имеет максимальное значение, однако еще не доходит до своего своего минимума, который отмечается к семи годам [Ляксо, Григорьев, 2013: 1100]. Кроме того, у детей пяти лет длительность ударного гласного выше, чем безударного [Григорьев, Ляксо, 2014: 29]. Частота основного тона ударных гласных ребенка также снижается с трех до шести-семи лет (с 384 Гц до 258 Гц) [Ляксо, Григорьев, 2013: 1101]. На основе длительности и частоты основного тона в словах детей четырех лет начинают формироваться ударные гласные. Словесное ударение в речи детей пяти лет уже сформировано [Григорьев, Ляксо, 2012: 79].

Речь пятилетних русскоязычных детей распознается взрослыми с вероятностью 60-100% [Ляксо, Громова, Куражова, 2007].

1.4. Детский нарратив как предмет исследования

Переход от структурно-лингвистического анализа детской речи (работы Р.О. Якобсона [Якобсон, 1985], А.Н. Гвоздева [Гвоздев, 2007] и др.) к анализу сложного синтаксического целого: текста и высказывания - можно связать с выходом в свет работы Рут Берман и Дэна Слобина в 1994 году [Berman, Slobin, 1994]. С тех пор исследование нарративов значительно продвинулось. Нарратив – это текст, построенный по принципу развертывания ремы (повествования). Лингвисты стали оценивать не отдельные категории, а связность речи, общий замысел, упорство в продвижении к цели сообщения, иными словами - способность ребенка породить связный текст. Детский нарратив является естественным и чистым источником как для исследования языковых, так и когнитивных способностей ребенка [Botting, 2002: 1].

Интерес к исследованию повествования связан с тем, что нарративные навыки являются важным свидетельством развития языковой системы ребенка. Как отмечает С.Н. Цейтлин, развитие текстового компонента индивидуальной языковой системы начинается с первого коммуникативного акта и продолжается не только на протяжении всего дошкольного возраста, но фактически всей жизни [Цейтлин, 2017: 362]. Своевременное и соответствующее норме развитие повествовательных навыков является не только важнейшим фактором для выживания в социуме, но и условием для успешного обучения ребенка. Повествовательные навыки важны для академического успеха, поскольку они являются основной дискурсивной формой распространения академической информации и ее приобретения [Gagarina et al, 2016: 12]. Повествование было оценено как один из семи важнейших компонентов, которые прямо или косвенно влияют на понимание языка и чтение [Snow, 2002]. Таким образом, исследование нарратива обоснованно стало объектом большого количества лингвистических

исследований. Для осуществления такого рода исследований психолингвисты стали использовать в качестве инструмента специально разработанные картинки, например, Рут Берман и Дэн Слобин [Berman, Slobin, 1994: 647]. (рис. 1)



-1-

Рисунок 1. Первая из 24 картинок серии «Frog, where are you?»

[Berman, Slobin, 1994: 647]

Группа исследователей разработала собственную серию таких картинок, равноценных и сбалансированных, для проведения теста на определение нарративных навыков многоязычных детей [Gagarina et al., 2012: 2]. Серии картинок такого рода являются сюжетными, и ребенку последовательно предъявляют изображение с новой сценой развития действия, что помогает информанту понимать и рассказывать связную историю.

2. Методика

2.1. Объект исследования

Объектом исследования (информантами) выступили 30 детей пяти лет (15 мальчиков и 15 девочек). Все 30 детей посещают один детский сад Кировского района города Санкт-Петербурга. Все дети являются типично развивающимися (не имеющими физических и психических патологий по заключению специалистов – психологов, педагогов, педиатров) и русский язык для каждого из них является родным языком.

Запись речи и поведения детей осуществлена в условиях детского сада №16 Кировского района города Санкт-Петербурга.

Эксперимент проводился в игровых комнатах детского сада без посторонних людей и сильных внешних шумов.

Поскольку эксперимент состоял из серии заданий, он разбивался на 2-3 сессии, чтобы ребенок не уставал.

Перед началом каждого задания экспериментатор спрашивал у ребенка, согласен ли он поиграть и готов ли он к началу игры.

Ход выполнения эксперимента фиксировался при помощи видеокамеры Sony HDR-CX405B, цифровой магнитофон Marantz PMD-660 и микрофона Sennheiser S 825-S.

Расшифровка записи речи детей проводилась в соответствии со стандартами системы CHILDES [CLAN, 2018], а затем анализировалась с точки зрения организации макро- и микроструктуры нарратива. В тексте данной работы для удобства использованы условные обозначения Д1, Д2, ..., Д15 для девочек и М1, ..., М15 для мальчиков.

Первичный подбор детей для исследования осуществлялся на основании соответствия возрастных (на момент проведения эксперименту ребенку должно было уже исполниться пять лет, но не достичь шести лет), социальных (русский язык – родной), психических и физиологических

(отбирались только типично развивающиеся дети по заключению психолога, педиатра и педагога) показателей.

Часть детей отсеялась на этапе проведения эксперимента: если ребенок не справлялся с заданием или не хотел участвовать, то эксперимент останавливался, а результаты эксперимента не учитывались.

2.2. Дизайн исследования

Дизайн исследования заключается в:

- 1) подборе детей;
- 2) записи речи детей в модельных ситуациях (таких как описание картинки);
- 3) записи физиологических реакций детей на стимулы; расшифровки лингвистического материала;
- 4) обработки лингвистического материала;
- 5) обработка психофизиологических данных;
- 6) статистическая обработка данных.

Для выявления психофизиологических особенностей ребенка был проведен ряд экспериментов, состоящий из:

- а) дихотического прослушивания позволяющего определить ведущее полушарие по речи;
- б) заданий на определение ведущей руки, глаза, уха и ноги (позволяющих определить профиль латеральной функциональной асимметрии);
- в) определение фонематического слуха путем предъявления ребенку пар и троек слогов, которые он должен повторить.

Статистический анализ данных проводился в программе «STATISTICA-10» с использованием рангового критерия Спирмена ($p < 0.05$) и непараметрического критерия Манна-Уитни.

2.3. Лингвистический анализ речи детей

2.3.1. Картинки-нелепицы как инструмент исследования

КОГНИТИВНЫХ НАВЫКОВ

В качестве инструмента для сбора лингвистического материала использовалась картинка-нелепица, разработанная психологом Р.С. Немовым. Картинки-нелепицы представляют собой изображение, на котором некоторые элементы не соответствуют реальному положению вещей. Методика картинок-нелепиц используется психологами для оценки уровня когнитивного развития ребенка.

Автор использованной в эксперименте картинки-нелепицы, предлагает десятибалльную оценку ответов испытуемых, по которой, в зависимости от успешности выполнения ребенком задания, уровень когнитивного развития ребенка оценивается как:

«очень высокий» (10 баллов),

«высокий» (8-9 баллов),

«средний» (4-7 баллов),

«низкий» (2-3 балла) и

«очень низкий» (0-1 балл) [Немов, 2001: 99-100].

Методика картинок-нелепиц используется как детскими (например, С.Д. Забрамная (рис.2) [Забрамная, Боровик, 2008: 44], М.Н. Ильина (рис. 3) [Ильина, 2006: 85]), так и клиническими (например, И.А. Полищук (рис.4) [Полищук, Видренко, 1980: 90]) психологами.

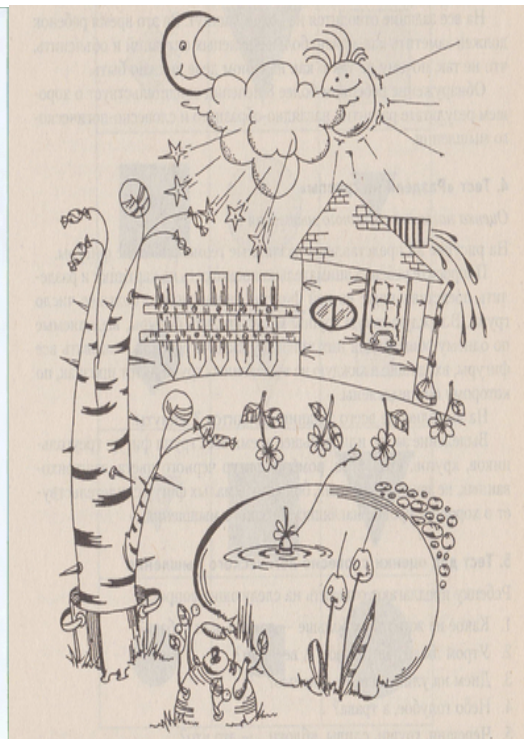


Рисунок 2. Нелепица С.Д. Забрамной Рисунок 3. Нелепица М.Н. Ильиной



В чем заключается нелепость этой картинки?
В чому полягає безглуздість цього малюнка?

Что здесь неправильно нарисовано?
Що тут неправильно намальовано?

Рисунок 4. Нелепица И.А. Полищука

2.3.2. Картинки-нелепицы как инструмент исследования речи

Методика картинок-нелепиц позволяет получить информацию не только о когнитивном развитии ребенка, но и о его языковых навыках. В качестве инструмента для сбора лингвистического материала картинка-нелепицы использовал А.Н. Корнев [Корнев, 2005: 151], [Корнев, Балчюниене, 2018: 376].

На используемой нами картинке-нелепице допущены 7 ошибок – 7 объектов, чье расположение на изображении не соответствует естественному положению дел (рис.5):

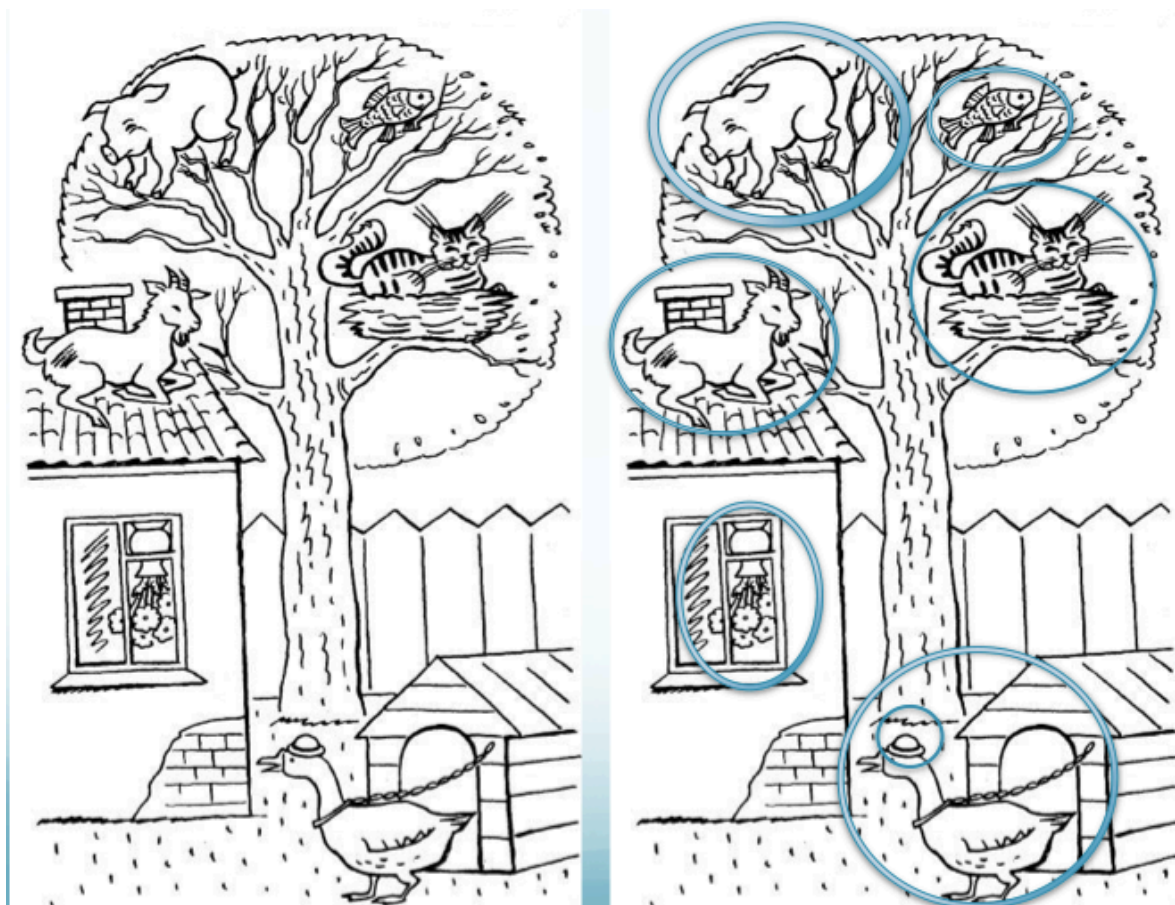


Рисунок 5. Картинка-нелепица Р.С. Немова

Ребенку давалось задание: “у меня есть одна картинка, она мне очень нравится, но мне кажется, что на ней что-то не так! Помоги мне, пожалуйста, понять, что на ней не так и как это должно быть на самом деле!”. Затем

ребенок приступал к выполнению задания. В случае возникновения длительных пауз экспериментатор задавал уточняющие вопросы: «а все остальные на своих местах?» или «теперь все правильно?».

Согласно методическим рекомендациям психологов необходимо следить за строгой последовательностью выполнения пунктов задания в соответствии с инструкцией, то есть сначала ребенок должен перечислить все нелепицы, а затем объяснить и исправить их [Немов, 2001: 99; Ильина, 2006: 86]. Мы посчитали такие предписания некорректными и невыполнимыми в рамках нашего эксперимента, поскольку нам были интересны, прежде всего, ход мысли ребенка и его элицированная, но живая речь. В естественной ситуации сложного задания, требующего не только определенного уровня языковых навыков, но еще и сосредоточенности, внимания и знания реалий действительности, вероятность получения от ребенка монологического, полного и разворачивающегося в предложенном инструкцией направлении повествования крайне мала.

2.3.3. Структурный анализ нарратива

Для анализа лингвистического материала в рамках данного исследования мы использовали критерии, предложенные для анализа нарратива ребенка группой исследователей, в которую вошли Н. Гагарина, Д. Клоп, И.М. Тсимпли, Дж. Вальтерс и др. [Gagarina et al., 2016: 12]. Объектами оценки по данным критериям являются макро- и микроструктура повествования.

Макроструктура нарратива связана с иерархической организацией высшего уровня, включающей элементы общего планирования повествования. В соответствии со спецификой задания (на картинках разворачивается история обладающая экспозицией, завязкой, кульминацией, развязкой) исследователи отнесли к элементам общего планирования повествования цели, попытки, результаты [Gagarina et al., 2016: 14]. Таким образом, критерии оценки макроструктуры зависят от содержания задания и

тех особенностей развертывания повествования, которые интересуют исследователей. Микроструктура же фокусируется на лингвистических особенностях, характерных для построения конкретного дискурса в определенном языке (длина описания, лексическое разнообразие, морфология, синтаксис и т.д.) [Gagarina et al, 2016: 14]. Таким образом, разработанная вышеперечисленной группой исследователей система оценки нарративных навыков позволяет детально оценить уровень и особенности повествовательных навыков ребенка.

Для решения нашей задачи были несколько модифицированы критерии оценки. Если в рассказах на основе серии картинок, как это было в случае экспериментов, проведенных вышеперечисленной исследовательской группой, макроструктура включает описание цели, попытки, результатов и психологического состояния персонажей, то в нашем случае оценивались следующие параметры:

- 1) количество названных и объясненных ошибок;
- 2) наличие стратегии описания картинки;
- 3) наличие обобщения.

К микроструктуре же мы отнесли «малый» (внутренний) синтаксис – синтаксис высказывания, и «большой» (внешний) синтаксис – синтаксис сверхфразовых единств и других текстовых образований [Цейтлин, 2017: 367]. При анализе микроструктуры оцениваются разнообразные средства выражения кореферентности, эллипсисы, нормативные коннекторы (союзы, местоимения), MLU (средняя длина высказывания). Кроме того, к микроструктуре относятся лексические, словообразовательные и морфологические особенности речи ребенка.

2.4. Анализ психофизиологических особенностей и акустических характеристик речи ребенка

2.4.1. Определение профиля латеральной асимметрии и ведущего полушария по речи

Для определения профиля латеральной асимметрии (ПЛА) использовался стандартный набор заданий, позволяющий определить ведущие руку, ногу, глаз и ухо [Николаева Е.И., 2005].

Определение ведущего по речи полушария проводили методом дихотического прослушивания. Дихотическое прослушивание – метод, разработанный Д. Кимура, который используется для установления ведущего полушария по речи [Ляксо et al., 2013: 85]. Метод заключается в одновременном предъявлении через наушники слушателю одновременно «разные по содержанию или звучанию сигналы, причем один из них поступает в левое, а другой – в правое ухо» [Ляксо et al., 2013: 85].

В данном эксперименте в качестве стимулов выступили 60 пар слов, последовательно подаваемые испытуемому через наушники с интервалом в 3 секунды [Ляксо et al., 2012: 77]. Каждое из 120 слов является общеупотребительным, стилистически нейтральным и не должно быть незнакомо типично развивающемуся ребенку 5 лет (к 5 годам обиходный словарь ребенок усваивает полностью [Белякова, Волоскова, 2009: 88]), для которого русский язык – родной, например: *вода-рука*, *заяц-мыло*. Для проведения дихотического прослушивания на ребенка надевались наушники, а экспериментатор включал на ноутбуке специальный звуковой файл со стимулами для дихотического прослушивания. Ребенок получал инструкцию повторять вслух те слова, которые он услышит. Кроме того, ребенок был проинформирован, что эксперимент может быть остановлен в любой момент,

если информант устанет. Экспериментатор фиксировал на камеру ход эксперимента и заполнял форму с полученными ответами.

Вычислялся коэффициент латерального предпочтения (КЛП) по формуле:

$$\text{КЛП} = (\text{П} - \text{Л}) * 100 / (\text{П} + \text{Л}),$$

(в %), где П – количество “правых выборов” (слов, произнесённых ребенком из стимулов, подаваемых на правое ухо); Л – количество “левых выборов” (слов, произнесённых ребенком из стимулов, подаваемых на левое ухо) [Ляксо et al., 2012: 77].

Диапазон значений КЛП был разбиты следующим образом: от –10% до 10% – отсутствие предпочтения (амбивалентность); меньше –10% – левостороннее предпочтение (доминирование правого полушария); более 10% – правостороннее предпочтение (доминирование левого полушария) [Ляксо, Фролова, 2013: 27].

2.4.2. Фонематическое прослушивание

Фонематический слух является составляющей речевого слуха, направленного на распознавание и анализ речевых сигналов, и отвечает за адекватное различение фонем [Ляксо, Огородникова, Алексеев, 2013: 157].

Как и способность строить нарратив, качество фонематического слуха ребенка является одним из факторов, влияющих на формирование навыка чтения [Adams, Treiman, Pressley, 1998: 279].

Оценить фонематический слух ребенка позволило предъявление пар и троек слогов из логопедической подборки (9 пар и 9 троек). Ребенок получал задание повторять слоги за экспериментатором. Ход эксперимента фиксировался на видеокамеру и диктофон, затем экспериментатор подсчитывал процент правильных повторов слогов: сколько процентов пар и троек слогов ребенок повторил верно.

2.4.3. Определение акустических характеристик речи детей

Аудиозаписи, на которых было зафиксировано выполнение ребенком задания по описанию картинки-нелепицы, позволили провести акустический

спектрографический анализ. Для каждого ребенка были определены частотные и временные характеристики для 20 слов.

Инструментальный анализ осуществлялся с использованием программы «Cool Edit Pro» (Syntril. Software Corp., USA) [Ляксо et al., 2012: 76].

По осциллограмме сигнала определяли значения длительности ударного гласного, а по огибающей спектра (в координатах – частота – интенсивность - значения частоты основного тона, как первого спектрального максимума.

3. Результаты

3.1. Вводные замечания к структурному анализу текста

Собранная элицитированная речь в эталонном варианте представляет собой монологический текст-описание, однако порождение такого рода текста является сложным заданием для ребенка 5 лет [Лепская, 1997: 86]. Поэтому в реальности были получены тексты, состоящие из диалогических и сверхфразовых единств.

Каждый текст, полученный по результатам данного задания, представляет собой комбинации компонентов (1 - 7), при этом порядок их появления произволен и не во всех текстах присутствуют все семь компонентов:

- 1) называние ошибки;
- 2) описание непосредственно того, что изображено на картинке;
- 3) описание необходимого положения дел, то есть рассказ о том, как должно быть на самом деле;
- 4) описание желательных или необходимых действий, которые требуется совершить над объектами для того, чтобы все встало на свои правильные места;
- 5) описание объектов с картинки, не являющихся ошибками (например, *здесь ничего ненормального только дом и дерево*);
- 6) углубление описания деталей или ассоциаций с происходящим на картинке, выходящие за рамки задания, в частности, описание последствий неправильного положения дел (например, *еще шея заболит; будет синяк там; придется, когда у нее [утки] заболит шея, доктора вызывать*);
- 7) рассказ на отстраненные темы, выходящие за рамки задания (например, *у меня кошка вообще боится высоты; я говорю: «прыгай, прыгай!», а она все: «мяу» да «мяу»*).

Присутствие первых 3 компонентов является желательным для выполнения данного задания. Четвертый компонент является допустимым для выполнения данного задания. 5-7 компоненты являются нежелательными, поскольку выходят за рамки задания, однако вполне естественны с точки зрения участника коммуникации

В данной работе представлен анализ первых четырех компонентов, поскольку именно они являются основополагающими, а также сопоставимыми в рамках предложенного задания.

В настоящем исследовании мы не рассматриваем подробно 5-7 компоненты, но эти данные учтены при анализе макроструктуры текста (см. раздел 3.2)

Для вербализации первых четырех компонентов дети использовали определенные лексические и грамматические средства, о чем подробно рассказывается в разделе «микроструктура».

3.2. Макроструктура

Как уже было сказано ранее, компоненты макроструктуры не отражают особенностей конкретного языка. Этот уровень скорее демонстрирует глубинные, ментальные особенности, реализующиеся через вербализацию хода мысли. Говоря о критериях, по которым мы оцениваем макроструктуру нарратива (количество названных и объясненных ошибок, наличие стратегии описания картинки, продвижение по сюжету и наличие обобщения), мы понимаем, что они в первую очередь отражают именно реализацию мыслительного процесса в слове, в то время как анализ особенностей этого слова относится к уровню микроструктуры.

3.2.1. Ошибки

Ни один ребенок не нашел на картинке все семь ошибок. Ошибка, которую не отметил ни один испытуемый – шляпка на голове у гуся. Есть два возможных не исключающих друг друга объяснения: во-первых, дети привыкли видеть антропоморфных животных в мультфильмах, рекламах и

т.д.; во-вторых, гусь находится не на своем месте – сидит на привязи у будки – возможно, дети просто воспринимали гуся со шляпкой как единый образ. Кроме того, не все дети обнаружили цветок, козлика, котика, гуся и рыбку. Несмотря на это, все дети обнаружили более 3 ошибок (см. Рис.6).

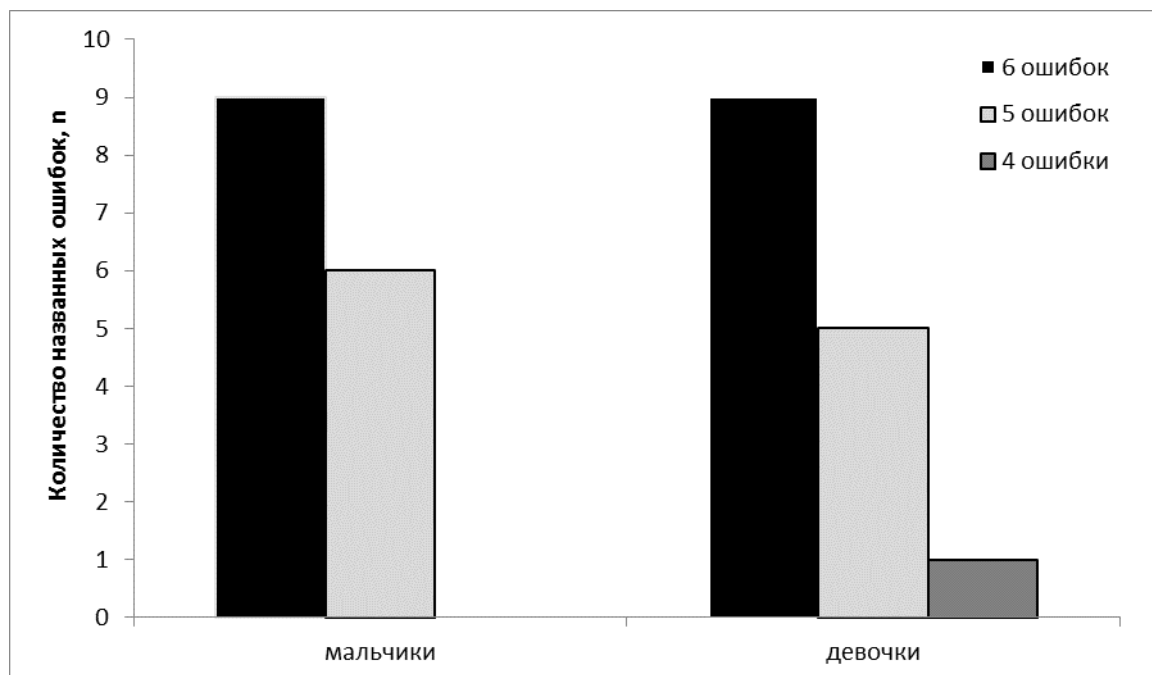


Рисунок 6. Количество названных ошибок.

На горизонтальной оси – пол, на вертикальной – количество допущенных ошибок

Однако, даже отметив предмет, в расположении которого допущена ошибка, дети не всегда понимали, что ошибка есть, например, *вот кот-то еще ладно, что забрался. Они умеют лазить по деревьям*. Экспериментатор старался не давать испытуемым подсказок, однако всегда уточнял в конце испытания, все ли теперь на своих местах. Приведем еще один пример того, как ребенок называл предмет с ошибочной локализацией, однако не понимал, что это ошибка:

*ASA: а все остальное на месте, как думаешь?

*ALL: утка да.

*ASA: утка на своем месте?

*ALL: 0.

%com: ребенок утвердительно кивает

*ASA: ей нравится?

*ALL: гуляет.

Способность ребенка находить ошибки, его внимательность и умение анализировать ситуацию логически (в данном случае, оценить правильность расположения объектов на картинке) отражают когнитивные и логические навыки ребенка, а также общий уровень представлений о данных явлениях, однако не отражают языковые способности ребенка. Поэтому для оценки макроструктуры нарратива мы учитывали не только непосредственно называние предмета-ошибки, но еще и объяснение текущего положения дел, а также объяснение того, как должно быть на самом деле.

3.2.2. Критерии оценки задания и группы испытуемых

По причине, указанной в разделе 3.3.1 (необходимость оценивания описания текущего положения дел и исправление ошибки), потребовалось разработать систему оценки выполнения задания. Мы оценивали выполнение задания по 12-балльной шкале (за каждое описание реального положения дел и за каждое исправление ошибки добавлялось по 1 баллу). Стоит отметить, что при оценке данного задания добиться прямой корреляции между количеством баллов ребенка и качеством выполнения задания было непросто: так, многие дети не проговаривали данное положение дел и переходили сразу к исправлению ошибки, успешно справляясь с этим заданием, что закономерно, поскольку для человека исправление ошибки имеет пресуппозицией ее констатацию: имплицитно они констатировали ошибку. Исходя из этого при анализе результатов дети были разделены на три группы, которые мы назвали «избыточники», «недостаточники» и «оптимизаторы», то есть дети, которые старались сказать много, дети, которые рассказывали недостаточно и дети, которые старались справиться с заданием как можно более лаконично (например, дети, которые говорили *не должен* (например, *коза не должна быть на крыше*) вместо того, чтобы

назвать, где объект находится сейчас и куда его надо разместить на самом деле: такой ответ оценивался как описание реального положения вещей, поскольку эксплицитно здесь присутствует названия места, где объект ошибочно располагается, но имплицитно присутствует и исправление ошибки).

Как отображено на рисунке 7 (см. Рис.7), большая часть мальчиков (8 из 15) подробно рассказывала об обнаруженных ошибках, описывая как изображенное на картинке положение дел, так и объясняя эксплицитно, как должно быть, в то время как большая часть девочек (9 из 15) оптимизировали свое повествование, объединяя констатацию и исправление ошибки в единое вербальное объяснение. В группу «недостаточников» попал только один мальчик, который только называл саму ошибку (без описания ее текущего состояния), а каждое его последующее высказывание порождалось только в ответ на стимулирующие реплики со стороны экспериментатора, например:

*ASA: можешь мне помочь разобраться, пожалуйста, что на ней [картинке] не так и как это должно быть на самом деле?

*NIK: цветок.

*ASA: что цветок?

*NIK: наоборот.

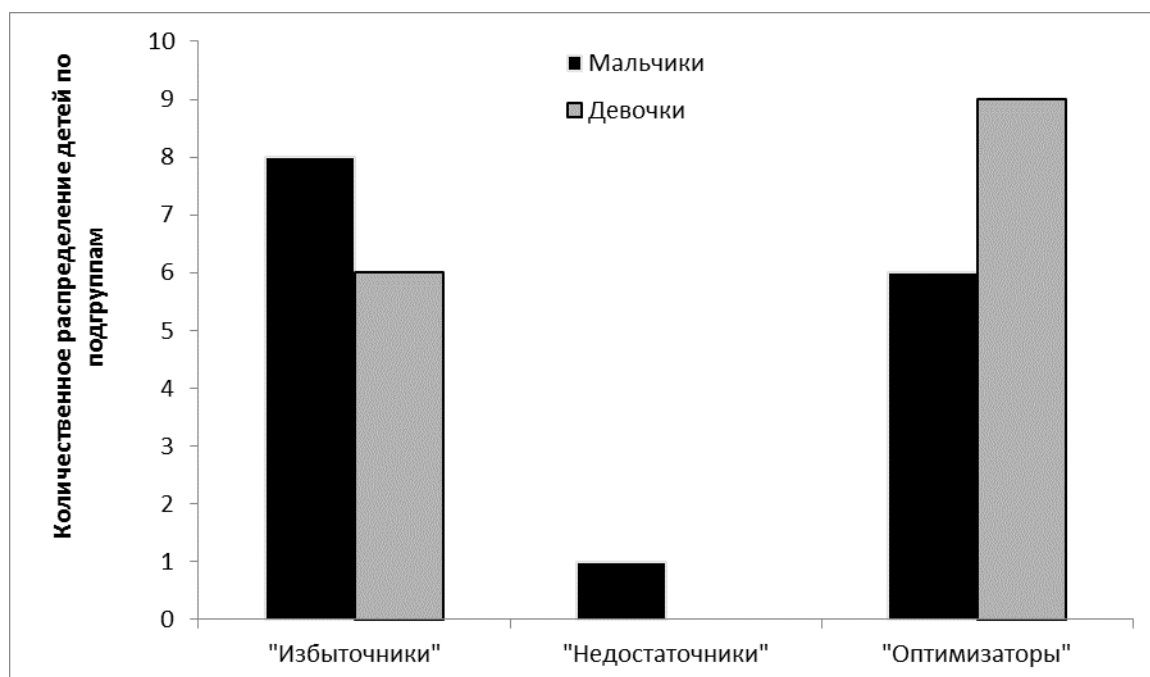


Рисунок 7. Распределение мальчиков и девочек по группам «избыточники», «недостаточники» и «оптимизаторы».

На горизонтальной оси – половое распределение внутри подгрупп, на вертикальной – количество детей

В тексте данной работы мы будем продолжать считать «недостаточников» отдельной группой, несмотря на то, что она состоит лишь из одного человека в рамках данной выборки, поскольку, во-первых, как будет видно из дальнейших пунктов разделов 3.1-3.4, его показатели действительно отличаются от детей из других групп, а, во-вторых, такой размер группы связан, вероятнее всего, с особенностью выборки, а не с тем фактом, что таких детей больше нет.

Учитывая получившееся распределение, имеющее значимую статистическую разницу для девочек и мальчиков, в данном исследовании будут сравниваться не только девочки и мальчики, но и данные подгруппы.

3.2.3. Стратегии

Несмотря на видимую простоту задания, ребенку не всегда было легко не только найти все ошибки, но и запомнить, о чем он уже успел сказать, а о чем нет, что он объяснил, а что – нет. Для облегчения поставленной задачи и избегания упущения каких-либо деталей некоторые дети придерживались некоего маршрута изучения картинки, то есть выбирали стратегию выполнения задания.

Необходимо отметить, что при таком небольшом количестве объектов на картинке о наличии стратегии речь идет только при постоянном ее соблюдении, поскольку, конечно, практически все дети говорили о рядом находящихся объектах, но наличия логики организации повествования недостаточно, чтобы говорить о наличии стратегии.

Были выявлены основные стратегии, с использованием которых рассказ ребенка приобретал направленное движение по элементам картинки и отражал определенный порядок:

1) Пространственные:

а) по зонам:

- по кругу (по часовой или против часовой стрелки), например, гусь -> кот -> рыба -> поросенок -> коза -> цветы (4 девочки и 4 мальчика);

- по сторонам (справа налево или слева направо), например, коза -> цветы -> поросенок -> рыба -> гусь -> кот (2 девочки);

б) по крупным объектам, например, цветы, коза (дом) -> поросенок, кот, рыба (дерево) -> гусь (будка) (2 девочки);

в) по контейнерам – местам нахождения, например, ребенок увидел козу, сказал, что она должна быть в будке, но в будке гусь – он должен быть в гнезде, а в гнезде кот – он должен быть в доме (1 мальчик и 1 девочка);

г) отсутствие стратегии, хаотичность выбора объектов и направления повествования (6 девочек и 10 мальчиков) (см. Рис.8).

Было выявлено, что определенной стратегии придерживались 9 из 15 девочек и 5 из 15 мальчиков.

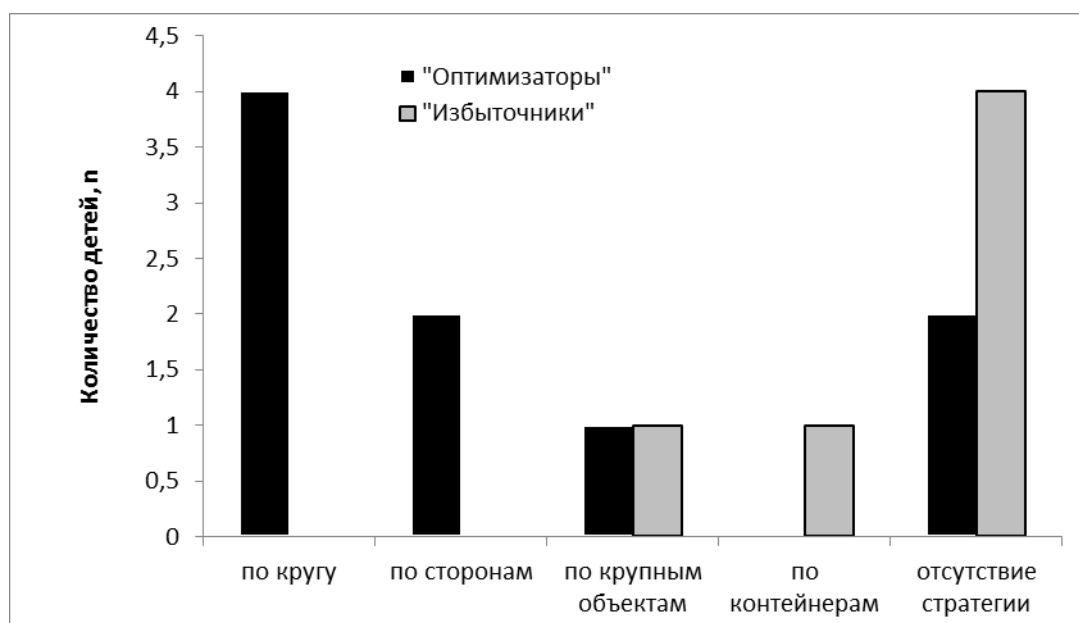


Рисунок 8. Распределение наличия выбора стратегии у девочек «оптимизаторов» и «избыточников».

На горизонтальной оси – тип стратегии, на вертикальной – количество детей

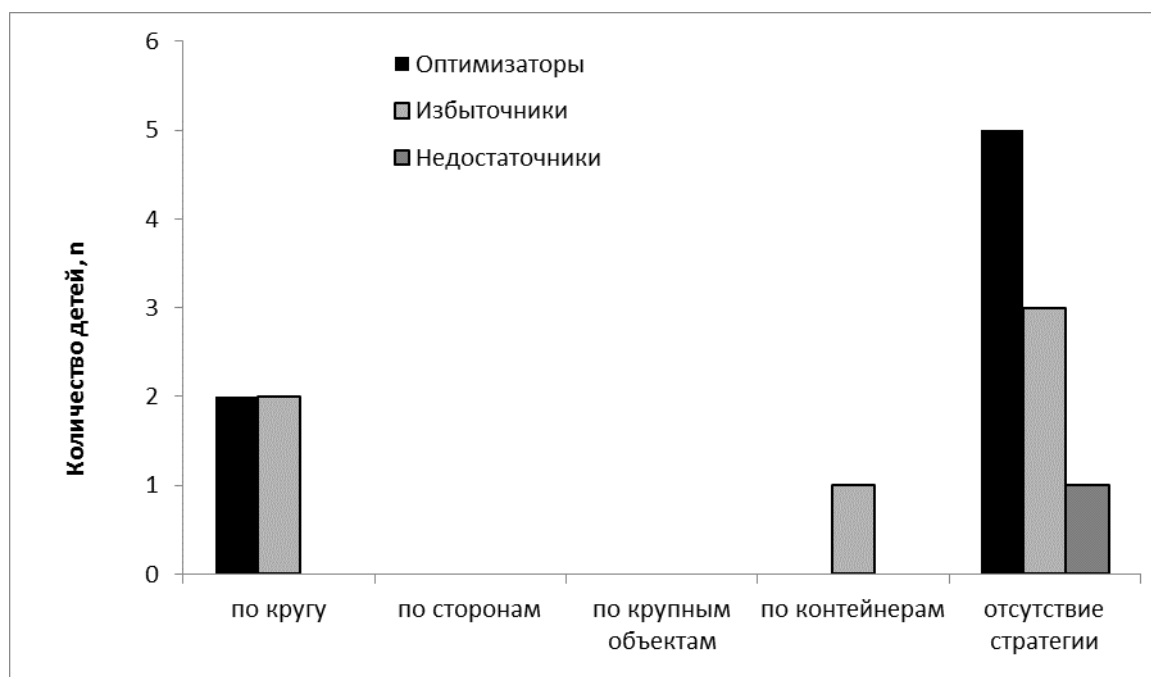


Рисунок 9. Распределение наличия выбора стратегии у мальчиков «оптимизаторов», «избыточников» и «недостаточников». На горизонтальной оси – тип стратегии, на вертикальной – количество детей

Исходя из полученных данных, мы видим, что количество девочек-оптимизаторов, избирающих определенную стратегию, гораздо выше, чем количество девочек-избыточников (см. Рис. 9). Напротив, среди мальчиков наличие стратегии чаще отмечалось у мальчиков-избыточников, чем у оптимизаторов (см. Рис. 10). Исходя из этих данных можно первично предположить, что группы «оптимизаторов» у мальчиков и девочек отличаются. Можно предположить, что к группе девочек-«оптимизаторов» относятся дети, которые были сосредоточены на задании и старались найти оптимальный путь для решения поставленной задачи, в то время как мальчики, которых мы также называли «оптимизаторами» на самом деле ближе к группе «недостаточники» и были мало сосредоточены на задании и не были им заинтересованы. Данная гипотеза будет проверено в дальнейших пунктах.

3.3. Микроструктура

Для исследования микроструктуры текста мы анализировали следующие параметры:

- 1.5.1 морфология;
- 1.5.2 лексика;
- 1.5.3 MLU;
- 1.5.4 «малый» синтаксис;
- 1.5.5 «большой» синтаксис.

3.3.1. Морфологические особенности

Предложенное детям в ходе эксперимента задание задавало, с одной стороны, вектор повествования, с другой, создавало определенные рамки для использования лексики, частей речи и словоформ. Так, в задании, имеющем дейктическую пространственную направленность и заключающемся в

описании третьих лиц (предметов), не предполагается использования, например, наречий времени, форм 1 лица глаголов или прошедшего времени.

Прежде, чем описать выявленные на основании 30 текстов морфологические особенности, скажем о количественных показателях использования частей речи в рамках каждой подгруппы, а также о количестве слов и количестве задействованных частей речи, рассчитанных по формуле медианы (число, являющееся серединой множества чисел и являющееся более репрезентативным, чем среднее число в условиях небольшой выборки) при создании текстов детьми. Эти данные будут сопоставлены далее в пункте 3.3.3 со средней длиной высказывания детей (MLU).

Как можно увидеть на рисунках 10 и 11, размер словаря текстов и количество использованных для построения нарратива частей речи заметно более коррелирует с подгруппой, нежели с половой принадлежностью ребенка. Напомним, что разделение групп происходило на основании не общительности, сдержанности или необщительности ребенка в целом, а по принципу характера построения ответа на поставленный вопрос (двухчастный, одночастный и недостаточный). Размер и наполненность словаря свидетельствуют о корреляции характера построения ответа с объемом задействованного словаря, а также с разнообразием задействованных частей речи.

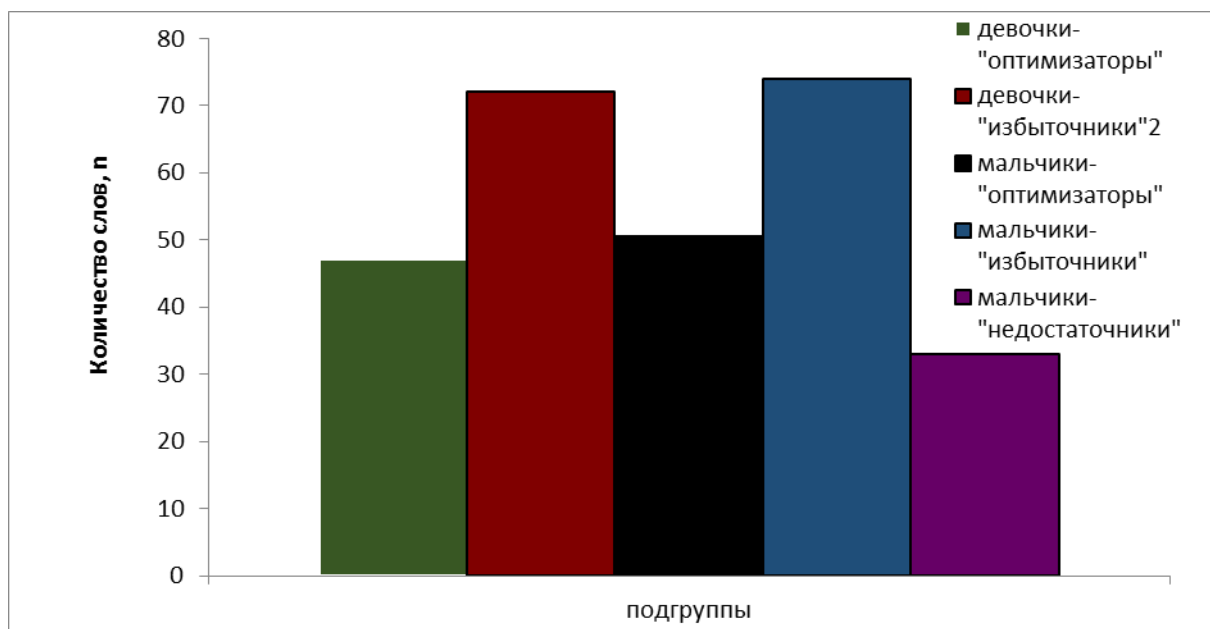


Рисунок 10. Середина множества чисел количества слов в подгруппах.
На горизонтальной оси - подгруппа, на вертикальной – количество слов

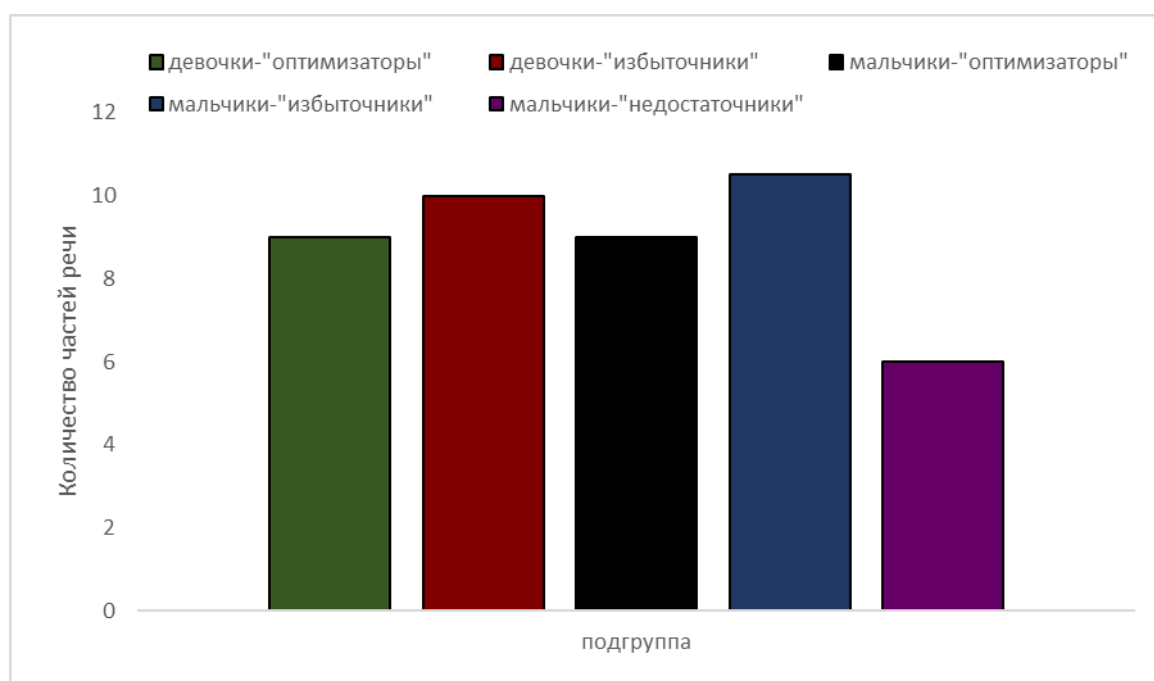


Рисунок 11. количества частей речи в подгруппах. На горизонтальной
оси – подгруппы, на вертикальной – количество частей речи

На рисунке 12 видна процентная соотнесенность статистически
значимых частей речи, использованных детьми при описании картинки.

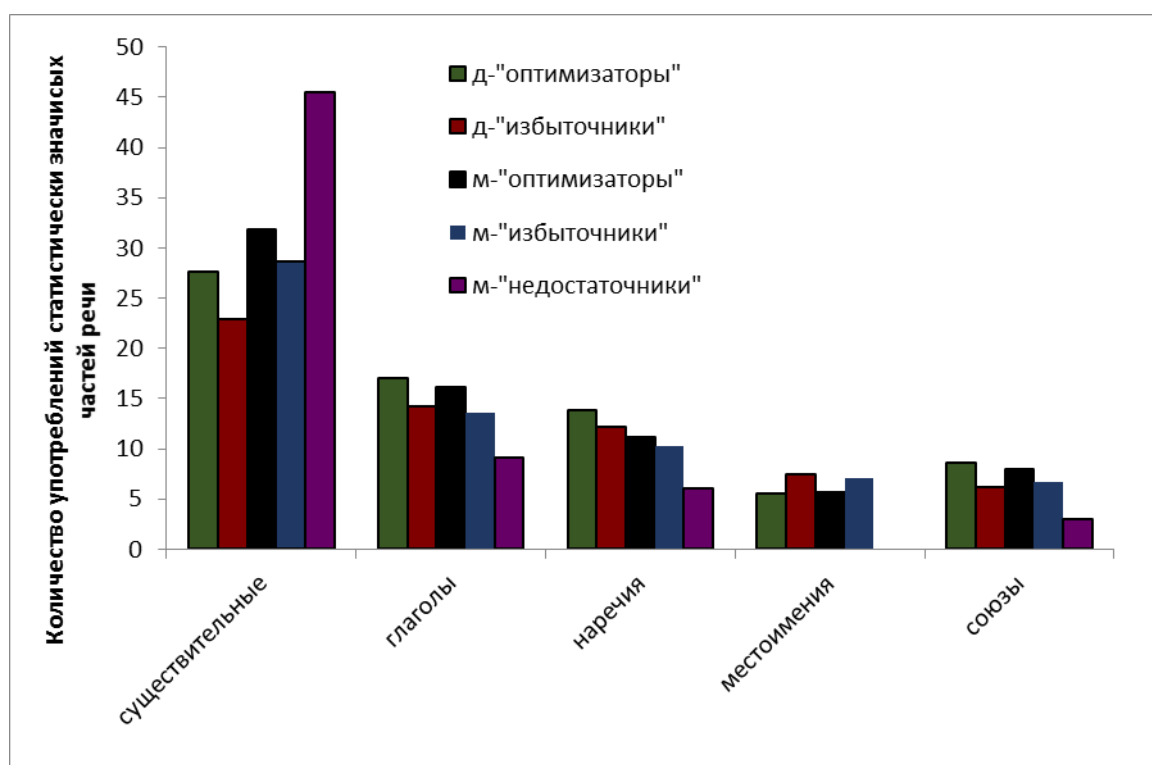


Рисунок 12. Процент статистически значимых частей речи в рамках подгрупп. На горизонтальной оси – статистически значимые части речи, на вертикальной – количество их употреблений (в % от всех частей речи) в подгруппах

Как можно увидеть на графике (см. Рис.12), за исключением наречий, в численной соотнесенности которых прослеживается различие по признаку пола (девочки использовали наречия чаще), использование существительных, глаголов (необходимых для успешного выполнения задания элементов повествования) и союзов (выступающих в качестве основных коннекторов для связности текста) заметно значительно преобладающее использование этих частей речи у детей-«оптимизаторов» над детьми-«избыточниками» и «недостаточником», что может говорить о нацеленности на выполнение задания.

В целом, все дети продемонстрировали владение морфологическим строем русского языка, поэтому далее будут описаны те морфологические явления, в использовании которых были выявлены расхождения с нормой

русского языка, появление которых выбивалось из ожидаемого или же в которых были допущены ошибки.

Тот факт, что существительное было наиболее частотной частью речи среди всех задействованных в построении нарратива у всех детей ожидаемо, поскольку само задание, направленное на называние объекта и объяснение его местоположения задает и программирует эту закономерность. К тому же, этому способствует синтаксическое строение предложения (несколько актантов на один глагол). Лексические ошибки, связанные с использованными существительными, будут проанализированы в разделе 3.3.2.

Среди падежных форм, используемых при построении нарратива наиболее частотными оказались именительный (в семантической роли агенса и пациенса [Плунгян, 2003: 165]) и предложный (в семантической роли места [Плунгян, 2003: 166]) падежи. Кроме того, для называния субъекта в семантической роли пациенса использовался винительный падеж, например, *козленка наоборот сюда прикрепить*. Локализатором также выступали существительные в родительном, дательном (например, *она должна идти к воде*), винительном (например, *свинья должна пойти в деревню*) и творительном (например, *он может рядом с деревом спать*) падежах. Во всех этих случаях прослеживается усиление активности со стороны объекта, то есть животного: описываются его действия, возможности, направление возможного движения, в то время как использование предложного падежа в большей мере связано со статичным распределением. Это связано с глаголами, в чью валентность попадает то или иное существительное (*быть, жить, сидеть* сочетаются с предложным падежом (за исключением примера *они [козочки] тут должны стоять, около дома*), а *идти, спуститься* и т.д. – с творительным, родительным, дательным падежами, например, *гусь должен ходить не тут, а где-то там, за забором ходить гулять; свинка не лазит по деревьям*). О связи активности субъекта и формы локализатора говорит тот

факт, что в качестве локализатора цветов, неодушевленного объекта не способного к самостоятельным пространственным передвижениям, используется именно предложный падеж, например, *они [цветы] только стоят на окошке; тана полочке какой-то; они [цветы] должны на подоконнике всегда стоять.*

Корреляций между выбором падежных форм и подгруппами выявлено не было. Несмотря на то, что, в целом, ошибок в образовании падежных форм детьми было допущено немного, они есть. Некоторые из них, вероятно, связаны с фактором спонтанной речи и являются оговоркой, например, *рыбу должна быть за забором в воде.* Говорить об оговорке в этом случае можно в соответствии с тем, что эти же существительные употреблялись этим же ребенком в рассказе еще, и при этом склонялось оно правильно.

Однако другие примеры свидетельствуют о стремлении некоторых детей выровнять парадигму (например, *на пруде, на грязи* по аналогии с *на столе, на стене*) или о неправильном образовании «второго предложного» падежа [Плунгян, 2002].

В речи Д2 присутствует сложноподчиненная протоконструкция строящаяся по модели существительное в именительном падеже + надо + ля (неологизм, выполняющий роль изъяснительного семантического союза чтобы и, как мы предполагаем, образованный от целевого предлога для) + придаточное изъяснительное: *рыбка надо, ля она была в воде; гусь (глагольный эллипсис при синтаксическом параллелизме) ля был, ходил; козлик надо, ля вон там стоял.* Как видно из этих примеров, данный ребенок еще не умеет правильно строить модальные безличные предложения или не чувствует грамматической разницы между модальным предикативом надо и модальной лексемой *нужен*. Такое же сочетание существительного в форме именительного падежа с модальным предикативом *надо* встретилось в речи М12: *свинка вниз надо тоже.* Поскольку в речи только двоих детей встретились подобные примеры, нельзя говорить о закономерности, но

можно сказать о тенденции более позднего формирования грамматического навыка построения безличных предложений по сравнению с определенно-личными, о еще не сложившемся до конца представлении о косвенном залоге.

Кроме того, были допущены две ошибки, которые можно объяснить неверной оценкой рода существительного: *по деревью* (Д6), *на застряной колечке* (М6). Если второй случай можно объяснить тем, что ребенок перенес род слова *цепочка*, вместо которого он использовал *колечко*, и это наложение привело к возникновению этой ошибки, то первый случай представляется менее понятным, поскольку здесь, судя по всему, произошло склонение словоформы множественного числа по модели склонения единственного числа женского рода 2 склонения (*деревья* как *братья* (в значении *монашеская община*)) [АГ-80, 1980: 487]. Оба этих случая связаны со склонением существительных среднего рода по модели рода женского.

Как и в случае с выбором падежных форм, ошибки в падежных окончаниях не коррелируют ни с подгруппами (встречается во всех подгруппах), ни с полом ребенка (и мальчики, и девочки допускали такие ошибки).

Среди словоформ имен существительных, используемых при построении нарратива, отметим диминутивы, часто используемые детьми. За исключением единичных случаев эти диминутивы составляли отношения дополнительной дистрибуции с исходной формой слова – ребенок не употреблял в одной позиции дериват и производящее слово. Наиболее ярким примером этого служат тексты, в которых испытуемые используют слово *дом* для дома человеческого, изображенного на картинке, но *свой домик* или *домик* – для места обитания свинки и козы и, в другом случае, собаки.

Среди глагольных форм, которые являются второй по частотности использования частью речи во всех подгруппах, интерес представляет появление инородной для данного задания формы 1 лица. Возникновение в

нарративе этой формы напрямую связано с продвижением по сюжету, о котором речь идет в разделе 3.3.5 («большой» синтаксис). Итак, в задании, где героями повествования являются третьи лица, ожидаемо использование формы третьего лица настоящего и будущего времени (наблюдаются также редкие случаи возникновения формы прошедшего времени, которая либо используется для образования сослагательного наклонения, например, *рыбка надо, ля она в озере была*, либо с модальной лексемой *должен*, где форма прошедшего времени не влияет на временной пласт повествования, поскольку является случайной в ряду однородных, например, *гусь не должен сидеть в будке, а кошка не должна была сидеть в птичьем гнезде, а хрюшка эта, козочка и рыбка, они не должны влезать туда*). Однако форма 1 лица нередко возникала в рассказах детей. 1 лицо в речи возникало в связи с отвлечением от сюжета задания, уходом в ассоциации, например, *а я хочу на облака. Я летать как птичка хочу!* Эта форма использовалась также при размышлениях и при проявлениях эгоцентрической речи [Выготский, 1934], что не является отвлечением от задания: *“тут почему моря нету, оно тут должно быть обязательно, куда я рыбу-то посажу!”*; *“думаю, да, там собаки нету”*. Заметим, что ситуация употребления формы 1 лица коррелирует с разделением детей по подгруппам. Так, высказывания, не связанные с заданием, а являющиеся отвлечением на побочные линии, встречалось у мальчиков, относящихся к группе «оптимизаторов» (и нашедших только 5 ошибок) и у девочек-«избыточников».

При эгоцентрической речи в функции вербализации хода мышления форма 1-ого лица присутствует в речи девочек-«избыточников», мальчиков-«оптимизаторов» (нашедших 6 ошибок, и одного, нашедшего пять ошибок), и мальчиков-«избыточников». Эти данные говорят в пользу гипотезы, высказанной в конце раздела 3.2.3. Речь шла о неоднородности группы «оптимизаторы»: девочки, относящиеся к этой группе, сосредоточенно и эффективно выполняли задание, а мальчики легко отвлекались и выполняли

задание несосредоточенно. Однако на этом этапе внесем дополнительное разграничение мальчиков-оптимизаторов по принципу количества найденных ошибок, поскольку по данным, имеющимся на данном этапе, видно, что мальчики-«оптимизаторы», которые нашли 6 ошибок (что является максимальным количеством для всех детей) схожи с девочками-«оптимизаторами» и сосредоточены на задании, в то время как мальчики-«оптимизаторы», нашедшие только 5 ошибок, легко отвлекаются от задания и, по всей видимости, недостаточно внимательно исследуют представленную картинку.

В связи с формой 1 лица глагола обратимся к личным местоимениям. Формы 1 лица использовались для передачи состояния испытуемого во время выполнения заданий, например, *теперь я запутался*. Кроме того, форма 1 лица использовалась в высказываниях, связанных с мыслями и воспоминаниями испытуемых, не относящихся к заданию, например, *и я такую вот рыбу большую поймал*.

Формы 3 лица использовались в качестве анафоры при выполнении задания, например, *цветочки. Они не так стоят*. В этой функции они обеспечивают формальную связь внутри высказываний и в сверхфразовом единстве (разделы 3.3.4 и 3.3.5). Кроме того, форма 3 лица могла использоваться в указательной функции и подменять название предмета, например:

- *МАК: он тоже в будке.
- %com: указывает пальцем на козлика
- *ASA: а кто это такой?
- *МАК: козлик.

Форма третьего лица использовалась детьми из всех подгрупп, кроме подгруппы «недосаточники», состоящей из М5. В речи М5 вообще отсутствуют местоимения.

Наиболее интересным с точки зрения сопоставления с речью взрослых людей представляется использование детьми неопределенных местоимений.

Для иллюстрации приведем все имеющиеся примеры употребления неопределенных местоимений в собранных материалах с контекстом:

- (1) *вот это должно вот внизу ходить где-то, травку кушать;*
- (2) *а гусь должен идти не тут, а где-то там, за забором ходить гулять;*
- (3) *вот это какой-то, ну, козочка;*
- (4) *ну, кошка должна быть по цвету, можно было ее раскрасить фиолетовым или каким-то оранжевым;*
- (5) *цветы должны стоять не задом наперед, а там вот на полочке какой-то;*
- (6) *а утка должна быть вот здесь где-то, гулять;*
- (7) *а козлик вот тоже здесь где-то гулять должен;*
- (8) *я когда-то довил рыбу.*
- (9) *не на своем месте кот, рыба и какая-то цапля;*
- (10) *ему [козлу] одну траву надо щипать, а не на крыше сидеть;*
- (11) *и утка не привязана к поводку какому-нибудь;*

В соответствии с грамматиками, неопределенные местоимения можно разделить на три класса: местоимения неизвестности (местоимения на *-то*), нереферентные экзистенциальные (*-нибудь*) и слабоопределенные (к которым относится *один*) [Падучева, 1985: 209].

В приведенных примерах можно выделить три значения неопределенных местоимений:

- 1) в примерах (3), (9) местоимения имеют наиболее характерное для группы неопределенных местоимений на *-то* в русском языке значение конкретного референта, неизвестного говорящему, [Краснощекова, 2018: 119];

2) в примере (8) местоимение имеет значение неопределенного времени из прошлого [Падучева, 2016];

3) в примерах (4), (5), (10) местоимения имеют значение свободного выбора [Краснощекова, 2018: 119];

4) в примерах (1), (2), (6), (7), (11) местоимения имеют значение неконкретного референта в ирреалисе [Краснощекова, 2018: 119]..

Третье значение также является допустимым, поскольку местоимение *какой-то* нередко употребляется в значении *какой-нибудь* [Падучева, 2016]. Однако нам представляется, что на самом деле здесь подразумевается другое значение – значение генерализации, обобщения: *в принципе оранжевым* (4), *в принципе на полочке* (5), *вообще траву* (10).

Четвертое значение является допустимым для русского языка [Краснощекова, 2018: 119]. Примеры, имеющие это значение, являются маркерами ирреальности. В модальном контексте неизвестность в примерах (1), (2), (6), (7) пропадает [Падучева, 2016]. Наиболее интересным является пример (11). Для демонстрации особенности приведем более широкий контекст: *свинья не бежит по деревьям, и кошка не сидит на деревьях, а рыбка не плавает по деревьям, а козленок не бежит здесь, и ваза не стоит вниз головой, и утка не привязана к поводку какому-нибудь*. В данном контексте *поводок какой-нибудь* не может значить ни “какой угодно, ни “неизвестный”, поскольку на картинке изображен вполне конкретный поводок. Подходит же значение ирреальной модальности, то есть в данном примере местоимение *какой-нибудь* эксплицирует значение *не должна быть привязана к какому-нибудь поводку какому-нибудь*. Это свидетельствует о четком ощущении и понимании ирреальной модальности исправления ошибки. Примечательно, что этот пример употреблен девочкой из подгруппы “оптимизаторов”, то есть детей, которые, как показывают предыдущие и последующие наблюдения, являются аккуратными, но уверенными носителями языка.

Местоимения *это* и его родовые варианты выполняют две функции:

1. конкретизация указания (в роли определения), например, *чтобы вот эти вот букет смотрел вверх, вот эти вот цветы.*
2. замена названия, например, *козлик должен быть завязан за это.*
3. заполнение паузы при подборе забытого слова или вставное слово во время размышлений (в роли междометия), например, *рыбка должна быть в это, в озере.*
4. обобщение (в роли подлежащего), например, *а рыба и хрюшка – это уже совсем!*

Местоимение *такой* использовалось исключительно в совокупности с невербальными средствами для демонстрации размера или положения предмета внеязыковым путем: *и я такую вот рыбу большую поймал! Они должны вот такими быть как рука.*

Частью речи, в использовании которой было допущено больше всего ошибок (в соотношении ошибок к общему количеству примеров употребления данной части речи), оказалось причастие. В текстах встречаются только краткие причастия, и употреблялись они только при описании двух ошибок: цветов и гуся, причем в употреблении причастия в связи с цветами ошибок допущено не было, в то время как в употреблении всех, кроме одного, причастий, связанных с гусем, были допущены ошибки: *они [цветы] должны быть перевернуты; гусь вообще не к месту в будке жить завязан (1); коза должна быть завязана за это [указывает пальцем на цепь] (2); утка не привязана к поводку какому-нибудь (3); гусь не должен быть прицеплен (4).* Пример (4) – единственный не содержит ошибки, хотя содержит незаполненную валентность. В первых трех примерах допущены лексические ошибки (несочетаемость цепи с любым дериватом от *завязать* и *привязать*); в примерах (1) и (2) также присутствует ошибка в выборе пространственного предлога; в примере (3) ошибка возникает из-за замены инструмента локализатором (можно быть привязанным поводком, но нельзя

быть привязанным к нему). Все встретившиеся в текстах причастия входят в состав составного сказуемого и только в пассивном залоге. Таким образом, использование причастия, по всей видимости, связано не столько с общей речевой развитостью этих детей и их желанием использовать все богатство своего морфологического запаса, сколько с их сформированным чувством грамматики и употреблением конструкций, оптимально решающих задачу грамматически, однако не всегда это решение оказывалось оптимальным в целом в силу возникновения лексических и стилистических ошибок.

Кроме причастий, связанных с гусем и цветами, есть и отглагольные прилагательные, характеризующие эти объекты: *цветы перевернутые* (М4); *а там петух на застряной колечке вот этой* (М6). Во втором примере кроме неправильного определения рода существительного (о котором уже шла речь при описании ошибок в окончании существительных) и, как следствие, неверного согласования, ребенок использует неологизм непродуктивного типа, который несет значение «характеризующийся действием, названным мотивирующим глаголом» (по этому типу образовано, например, прилагательное *рдяный*, производное от глагола *рдеть*) [АГ-80, 1980: 296]. Несмотря на соответствие значения, описанного в АГ-80 для данного типа с вероятной трактовкой значения этого слова (предполагаем, что это слово может означать *застрявшая (в будке)*), маловероятно, что ребенок (М6) действительно образовал это слово как отглагольное прилагательное. Вероятнее всего, он использовал продуктивный тип прилагательных, имеющий общее значение «*относящийся к тому, что названо мотивирующим существительным*» (например, *кожаный*) [АГ-80, 1980: 275], хотя общее значение этого типа плохо соотносится с дериватом.

Если употребление причастий и отглагольных прилагательных объясняется необходимостью грамматической, то появление прилагательных в текстах было вызвано желанием ребенка подчеркнуть признак предмета, который даже мог становиться избыточным в рамках данного контекста,

например, *кошка не должна была быть в птичьем гнезде*. Прилагательные использовались детьми из разных подгрупп (за исключением «недостаточника». В его речи вообще присутствуют только минимально необходимые для выполнения задания средства: существительные, глаголы, наречия и служебные части речи: союзы (сочинительные), предлоги (пространственные) и частицы (*да* и *нет*, используемые в качестве слов-предложений для ответа на вопрос экспериментатора)). В отличие от употребления причастий, в употреблении прилагательных дети не допускали ошибок (в том числе и те дети, которые неправильно использовали причастия).

Продолжая тему коннекторов, начатую при описании личных и указательных местоимений, отметим особенности использования союзов при построении нарратива.

Самыми распространенными во всех подгруппах стали сочинительные союзы *и* и *а*. Союз *и*, означающий отсутствие перерыва, играет во всех нарративах важную объединяющую роль как внутри высказываний, так и на уровне сверхфразовых единств, скрепляя их в целостные единства, противостоящие другим единствам [Лепская, 1997: 86], например *не на своем месте кот, рыба и какая-то цапля; козленок не бежит здесь, и ваза не стоит вниз головой; и утка не привязана к поводку какому-нибудь*.

Союз *а* встречается в двух ситуациях:

1) противопоставление, например, *ему одну траву надо щипать, а не на крыше сидеть*; такое употребление встречалось только внутри высказывания;

2) может быть заменен союзом *и* без изменения значения (это подтверждает тот факт, что в одном высказывании в перечислении симметричных конструкций ребенок мог переключаться с одного союза на другой), например, *свинья не бежит по деревьям, и кошка не сидит на деревьях, а рыбка не плавает по деревьям*. Возможно, в этой ситуации союз *а*

подчеркивает некоторую мозаичность рассказа, сбивчивость речи, и его можно считать рудиментом диалога [Лепская, 1997: 86]: *а коза должна быть на ферме внизу, а петух должен быть только на внизу.*

Еще одним частотным коннектором послужило наречие *тоже*, которое использовалось для подчеркивания тождественности между частями высказывания, например, *утка должна быть вот здесь где-то гулять; а козлик вот тоже здесь где-то гулять должен.* Нередко дети использовали это слово не в значении тождественности, а в значении *в добавление*, то есть в позициях, в которых должно было использоваться наречие *еще*, например, *котик у себя дома, а гусяти любят себя тоже в воде и летать.* Причем само слово *еще* встречалось в речи детей намного реже (у двух девочек Д6 и Д12) и являлось усилительной частицей: *вот кот-то еще ладно, что забрался; еще шея заболит, будет синяк там.*

Разделительный союз *или* встречался редко, например, *кошка должна быть здесь или лазить.*

Смысловые союзы, используемые для связи неравноправных синтаксических частей с приданием дополнительных смысловых отношений, корректно использовались детьми во всех подгруппах за исключением одного примера (М6): *а потом через этого окно далеко ураган (здесь временной союз является инородным).*

3.3.2. Лексические особенности

Лексический состав речи как взрослого, так и ребенка, может многое сказать как о самом человеке, так и о той социальной и психологической обстановке, которая его окружает. Называние ошибки, как правило, не являлось синтаксически самостоятельным отрезком текста, этот компонент, как правило, естественным образом входит в состав описания реального положения вещей или исправления ошибок в зависимости от того, какой из

этих компонентов ребенок называет первым. Исключения составляют недостаточные реплики, например:

- *ASA: вот рыбка в аквариуме должна быть, а что еще?
- *ANG: Кошка.
- *ASA: Что кошка? Кошка в другом месте должна быть?
- *ANG: 0.
- %com: ребенок кивает.

Таким образом, компонент «называние ошибки» не может рассматриваться в полной мере самостоятельно, тем не менее, он является важным для анализа данного нарратива в лексическом аспекте. Нами был проанализирован корпус, составленный из лексики, используемой детьми во время выполнения задания.

Итак, как уже было сказано в пункте 3.2.1, на картинке-нелепице дети обнаружили до 6 ошибок. Каждый объект, в местоположении которого была допущена ошибка, получал у каждого ребенка собственное наименование.

Для названия рыбы дети использовали только лексему *рыба* и ее диминутив – *рыбка*.

Для номинации кошки также использовались однокоренные дериваты, однако с большей вариативностью: *кошечка, кот, котик, киска, котенок, киса*.

Перевернутые цветы дети называли *цветами, вазой, цветком, цветочком, цветочками, вазой с цветочками* и *цветочками с вазой*. Как и при назывании кошки и рыбки, ошибок при назывании цветов допущено не было. Отметим только разницу между последними двумя вариантами, где от замены субъекта и объекта менялось значение предлога и словосочетания в целом: в словосочетании *ваза с цветочками* предлог *с* является пространственным предлогом и объект является единым, гештальтным, в то время как в словосочетании *цветочки с вазой с* - предлог объектный и дискретные объекты.

Описанные выше объекты встречаются в реалиях городской жизни и лексических ошибок в их наименовании допущено не было. Следующие три объекта – *козел*, *поросенок* и *гусь* – являются реалиями жизни деревенской.

Козе были даны следующие наименования: *коза*, *козел*, *козлик*, *козленок*, *козочка*, *баран*, *овечка*. Необходимо отметить, что в текстах трех детей, употребивших лексемы *баран* и *овечка*, также присутствуют лексемы с корнем -коз- для называния этого животного, что свидетельствует либо об отсутствии точного представления об этом животном, либо о небрежном отношении к выполнению задания. Против второй версии говорит то, что таких ошибок не было при назывании рыбки, цветочков и кошки, то есть объектов, знакомых детям в городских реалиях.

При назывании свинки дети не допустили ошибок и продемонстрировали многообразие синонимичных и корректных корней: *свин-/свинј-* (*свинка*, *свинья*, *свинюшка*, *свина*), *хрю-* (*хрюшка*, *хрюш*) и *порос-* (*поросенок*).

Обилие диминутивов в назывании этого объекта может быть связано с частым называнием образа этого животного в детской массовой культуре именно в форме диминутива («Свинка Пеппа», поросенок Хрюша из «Спокойной ночи, малыши!» и т.д.).

Лексика, используемая для называния гуся - наиболее неоднородный корпус: *гусь*, *утка*, *уточка*, *курочка*, *птичка*, *эта птица*, *гусь-лебедь*, *петух*, *курица*, *какая-то цапля*.

На картинке изображен гусь, который не имеет ярко выраженных опознавательных признаков для отличия его от утки, поэтому выбор и лексемы *гусь*, и лексемы *утка* является допустимым. Варианты *птичка*, *эта птица* и *гусь-лебедь* также не являются ошибкой, поскольку в первом и втором случаях используется гипероним, а в третьем – языковое клише для объекта, с которым ребенок, вероятнее всего, редко встречается в повседневной жизни. Эти три единичных варианта были использованы в

речи девочек, в то время как следующие 3 варианта, являющихся лексическими ошибками, были использованы мальчиками и одной девочкой.

Диминутивы чаще всего использовались для названия козлика, рыбки и поросенка, то есть тех объектов, которые чаще всего (из 6 ошибок) становятся героями сказок, мультиков, игр.

При описании реального положения дел дети часто прибегали к использованию местоимений, дейктических наречий и невербальных средств [Еливанова, 2007: 323]. Номинация существительными фактически ожидаемо (поскольку локации на картинке – вполне однозначные материальные объекты) однородна у всех детей: крышу дети называли *крышей*, дом – *домом* или *домиком*, будку – *будкой*, *норкой*, *домиком*, *домиком собаки*. При исправлении ошибок дети также часто прибегали к использованию дейктических наречий, местоимений и невербальных средств. Однако в данном случае дети использовали также и большое количество знаменательных частей речи, что позволяет сделать некоторые обобщения и выводы.

Описания истинного положения объектов различаются по степени шаблонности восприятия контейнеров обитания персонажей.

Так, для описания правильного местоположения рыбки дети выбирали 7 локаций: *вода* (гипероним), *море*, *озеро*, *аквариум* (в двух случаях разные дети называли локацию *аквария*, что, с одной стороны, можно расценивать как фонетическую особенность, но мы решили написать о ней из-за ее повторяемости и из-за того, что оба ребенка, использовавшие эту форму, ходят в одну группу детского сада), *пруд*, *река*, *место* (единичный случай употребления *на своем месте*).

Другие объекты имели большую вариативность локаций.

Так, для описания должного местоположения кошки дети использовали следующие локации: *дом*, *домик* (и наречия *дома*, *домой*), *будка*, *норка* (о будке), *крыша*, *земля*, *солнышко* (*на солнышке* – то есть *на земле под*

солнышком), коврик, корзинка, уголок. Кроме того, некоторые дети описывали не необходимую локацию, а действие, которое должен совершать кот: *гулять, лазить, ловить мышек, наоборот внизу делать.*

Для описания правильного местоположения свинки дети использовали следующие локации: *земля, лужа (лужи), вода, травка, деревня, свой домик, травка, ферма, пол, дерево (рядом с деревом), забор (за забором).* как и при описании необходимого расположения кошки, при исправлении местонахождения свиньи дети называли действие, которое животное должно совершать вместо сидения в кроне дерева: *гулять, ходить, дразниться.*

Для описания правильного местоположения козлика дети использовали следующие локации: *травка, трава, земля, будка (цепочка), свой домик, ферма, забор (за забором), дерево (рядом с деревом),.* Кроме того, при исправлении ошибки в расположении козлика, дети называли не необходимый контейнер, а действие, которое должен совершать козел: *гулять*, а также сравнительный оборот: *как собака (в будке)*

Для описания должного местоположения гуся дети использовали следующие контейнеры: *гнездо, пруд, река, озеро, вода, забор (за забором), будка, свое место.* Также присутствуют варианты действий, которые должен совершать гусь на самом деле: *ходить, гулять, летать, идти*

Наиболее сложным объектом как для описания, так и для исправления ошибки оказался букет в вазе. Как показали результаты эксперимента, у детей вызывала сложности необходимость назвать требуемое местоположение, и далеко не все дети смогли это сделать. Те же дети, которые смогли вербально исправить данную ошибку, делали это следующим образом:

1) редко дети могли назвать необходимое положение предметов посредством существительного, Такими существительными стали *стол* (однако данное высказывание является ответом на наводящий вопрос экспериментатора: *«а как ты думаешь, как они должны на самом деле*

стоять?» - «на столе»); подоконник (на подоконнике всегда стоять); окошко (стоять на окошке).

2) однако чаще всего ребенку приходилось использовать наречия качественные или способа и образа действия (*правильно стоять; стоять наоборот*) или прибегать к использованию многокомпонентных конструкций (*чтобы букет смотрел вверх, а ваза смотрела вниз; они должны вот такими быть, как рука*). Чаще всего такое объяснение сопровождалась жестами, изображающими данный объект в пространстве.

На самом деле, сложность в нахождении вербальных средств для исправлении данной ошибки, вероятнее всего, заключается в том, что, в отличие от остальных ошибок, данный объект не находится в неподходящем месте, но находится в неправильном пространственном положении, что выбивается из общего ряда и, соответственно, не может быть описана в той же простой диаде «исходное место – требуемое место», которые контекстуально оказываются антонимичными. В этом смысле исправление ошибки с использованием средств из второй группы оказывается точнее, чем из первой (расположение на столе и т.д. не является противоположностью расположения вниз головой, это разные пространственные категории).

Как уже было сказано выше, дети часто использовали наречия в качестве локализаторов. Цели использования наречий вместо существительных делятся на две основные группы:

1) для облегчения языковой задачи (чаще всего, местоименные наречия *здесь, тут, там*). Как правило, в таких случаях ребенок прибегал к помощи невербальных средств, показывал пальцем то место, которое не называл, кроме того, часто маркером этой группы становилась указательная частица «вот», например, *хрюшка должна быть тут вот*;

2) для описания принципиального, а не конкретного необходимого положения вещей (чаще всего, наречиями *внизу, вверху* и их вариациями), например, *свинка должна быть внизу*. К этой группе также относятся

некоторые высказывания с наречием *там*, однако здесь маркером выступает уже неопределенное местоимение, например, *гусь должен идти не тут, а где-то там*.

В собранных материалах присутствуют единичные способы употребления устойчивых выражений: это конструкции с существительным место (*им тут не место!*) и выражения *вверх ногами* и *вниз головой* (используемые для описания положения цветка), близкие по значению наречиям. Для устойчивых выражений важнейшей характеристикой является незаменимость компонентов и именно эта незаменимость, «незыблемость» нарушается ребенком, который не знает этого основного элемента устойчивого выражения [Цейтлин, 2000: 205]. Поэтому устойчивое выражение используется и модифицируется ребенок в соответствии с языковой потребностью: так, для объяснения положения цветочка и исправления ошибки в его положении нередко возникали диады «вверх ногами – вниз ногами» и «вниз головой – вверх головой»:

*ALI: ваза вверх ногами.

*ASA: ух ты!

*ASA: а как она должна быть?

*ALI: вниз ногами.

*MEF: цветы должны стоять не вниз головой, а вверх!

Дети описывали необходимое положение объектов либо в привычных условиях, причем речь идет об обобщенных представлениях о привычной среде обитания (*котик в доме, рыбка в воде, рыбка в море* (ср. сказки)), либо в соответствии с образом, стереотипно сложившимся у них на основе личных впечатлений (*котик на коврике, свинка в луже*), либо в рамках мира картинки: так, частотность ответов *коза должна быть в будке* и *гусь должен быть в гнезде* и их вариаций демонстрируют то, что некоторые дети пытались найти контейнеры для объектов в пределах вариантов с картинки, с другой стороны, это может быть связано и с незнанием реалий жизни

деревенских животных (в пользу этой версии говорит и частотность стереотипной локализации свиньи – *лужа, грязь*). Такие примеры, как *гусь должен быть в гнезде; козел как собака сейчас должен быть*, также свидетельствует в пользу того, что дети плохо знакомы с деревенскими реалиями: они понимают, что это птица, но не зная, где живут гуси, определяют их необходимое местоположение в соответствии с привычным местоположением других птиц – гнездо.

Поэтому лексические ошибки, допущенные детьми при назывании животных и при описании их должного местоположения, одновременно являются и фактическими. С другой стороны, некоторые дети, допустившие эти ошибки затем использовали в тексте уже правильную номинацию, что может свидетельствовать как о несформированности представления об объекте, так, однако, и о небрежности в выборе лексических средств. Примечательно, что эти лексические ошибки были допущены в основном мальчиками (4 из 6 мальчиков-«избыточников» и 1 мальчиком-«оптимизатором» из тех, которые нашли только 5 ошибок) и девочкой-«избыточником», то есть детьми, которые, как уже демонстрировалось в пунктах выше, говорят много, развернуто и не всегда сосредоточенно, но не являются осторожными пользователями языка, в то время как девочка из подгруппы «оптимизаторов» заменила название объектов, которые, по всей видимости, вызывали у нее сложность, на указательное местоимение *это*, но не допустила ошибки в номинации.

С компонентом исправления ошибки тесно связан еще один: некоторые дети называли необходимые или желательные действия, которые требуется совершить с объектами, чтобы ошибка была исправлена, при этом объект выступает в роли пациента, например, *утку отпустить, и пусть она идет*. Подавляющее большинство случаев использования данного компонента связано с исправлением местоположения букета: его необходимо *перевернуть, повернуть*, например: *внизу как бы ну цветы вытащить*,

налить вот сюда, эта вазочку поставить вниз, налить туда водички и поставить обратно букет. Это логично, поскольку расположение этого объекта зависит не от его активных действий, а определяется человеком.

Заканчивая разговор о лексических особенностях нарративов добавим замечание об эхоталических повторах детьми за экспериментатором. Подробнее об их роли в текстах речь пойдет в разделе 3.3.4. Здесь же мы отметим специфику функционирования глагола *быть* в исследуемых нарративах. Само задание, которое было дано детям (*что на картинке не так и как это должно быть на самом деле*) не несло сугубо пространственной направленности. Большинство детей сразу понимает задание, но некоторым приходилось перефразировать менее абстрактно (Д1 и Д7 из подгруппы девочек-«оптимизаторов», М1 из подгруппы мальчиков-«оптимизаторов» и М3 из подгруппы мальчиков-«избыточников»), кроме того, некоторые дети отмечали, что картинку надо раскрасить, однако это замечание в обоих случаях не влияло на дальнейшее выполнение задания (в первом случае девочка сказала *можно было ее [кошку] раскрасить фиолетовым или каким-то там оранжевым*, однако затем сразу самостоятельно перешла к тому, что *ее можно было снять с крыши*, во втором случае девочка подытожила свой ответ фразой *и еще это все надо раскрасить, ну, я потом раскрашу*. Однако большинство детей поняли задание с первого раза и зачастую повторяли за экспериментатором модальную лексему (*должен*) и глагол (*быть*) и сразу добавляли локализатор, таким образом меняя значение глагола *быть* (в вопросе экспериментатора, как должно быть на самом деле, глагол *быть* обладает экзистенциальным значением (существование), в то время как перенятый в ответ ребенка глагол *быть* принимал значение расположения в пространстве).

Все вышеописанные компоненты, комбинируясь, дополняясь и распространяясь, образовывали текст.

3.3.3. Средняя длина высказывания

При близком среднем количестве высказываний (14 у девочек и 14,5 у мальчиков), средний показатель MLU у девочек составил 5,7, у мальчиков – 4,7, диапазон же показателей MLU у девочек гораздо шире, чем у мальчиков (от 2,1 до 14 у девочек, и от 2,1 до 4,7 у мальчиков, MLU лишь двух мальчиков составил 8,9 и 12,1). Эти мальчики отличались и по психофизиологическим показателям, о чем пойдет речь в разделе 4.5.3.

Как было сказано ранее, дети-«оптимизаторы» изначально были противопоставлены детям-«избыточникам» и «недостаточникам» по принципу решения когнитивной задачи разными языковыми путями. Исходя из положения, что «избыточники» находят более лаконичный способ выполнить задание (не описывать отдельно ошибку и ее исправление, а соединить две составляющие в единое высказывание), в то время как «избыточники» отвечали на все задание, а «недостаточники» не хотели отвечать на заданные вопросы полностью, а лишь констатировали ошибки, можно было предположить, что у «избыточников» будет задействовано больше высказываний, чем у «оптимизаторов» (количество высказываний «недостаточников» напрямую зависело от количества высказываний экспериментатора, поскольку требовалась постоянная стимуляция со стороны экспериментатора). Анализ нарративов подтвердил это предположение (см. Рис.13). Однако подсчет MLU (см. Рис.14) продемонстрировал, что разница между группами гораздо более принципиальная и не ограничивается исключительно количеством высказываний. У «избыточников» MLU больше, чем у «оптимизаторов», а самый (и значительно) низкий MLU – у «недостаточников», то есть подсчет MLU продемонстрировал, что краткость ответа на задание коррелирует и со «словоохотливостью» в целом. Необходимо, однако сказать, что в подгруппе девочек-«оптимизаторов» есть две девочки (Д4 и Д10), чьи показатели MLU являются наивысшими (об этих девочках будет сказано в главе 4.5.3).

Несмотря на это, медиана значения MLU для этой подгруппы все равно оказалась ниже, чем у подгруппы девочек - «избыточников».

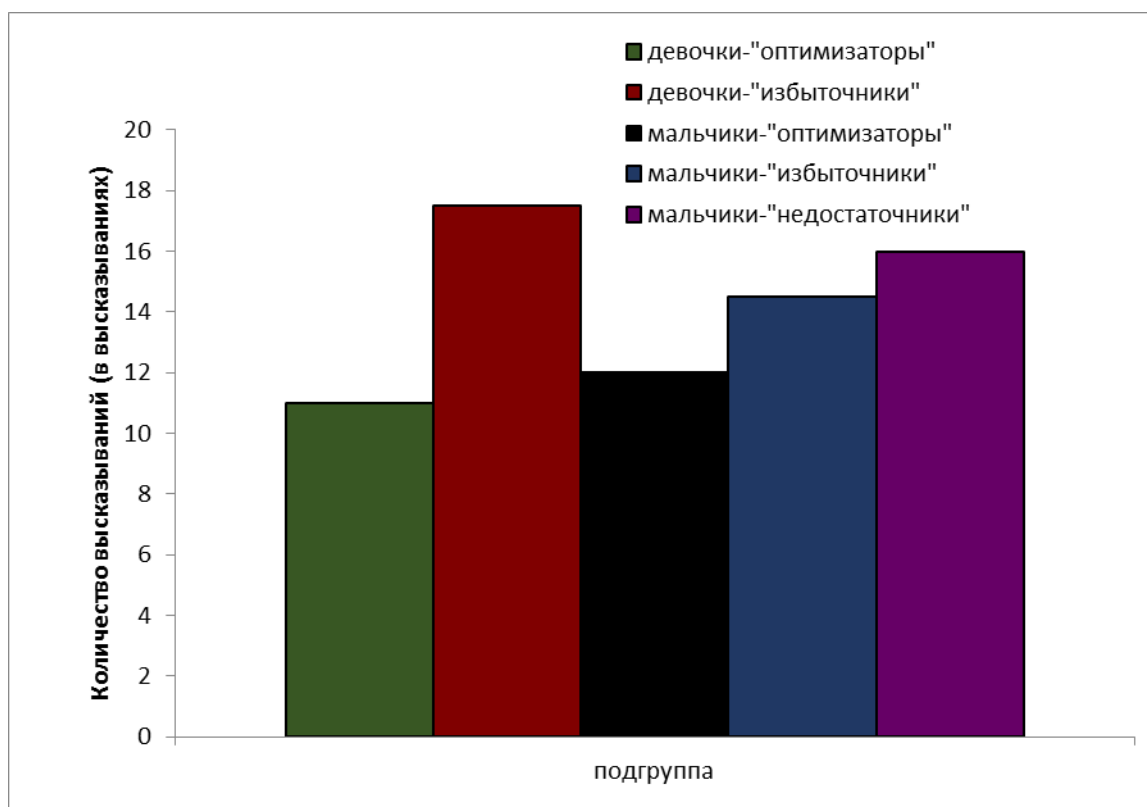


Рисунок 13. Количество высказываний в подгруппах. На горизонтальной оси – подгруппы, на вертикальной – количество высказываний

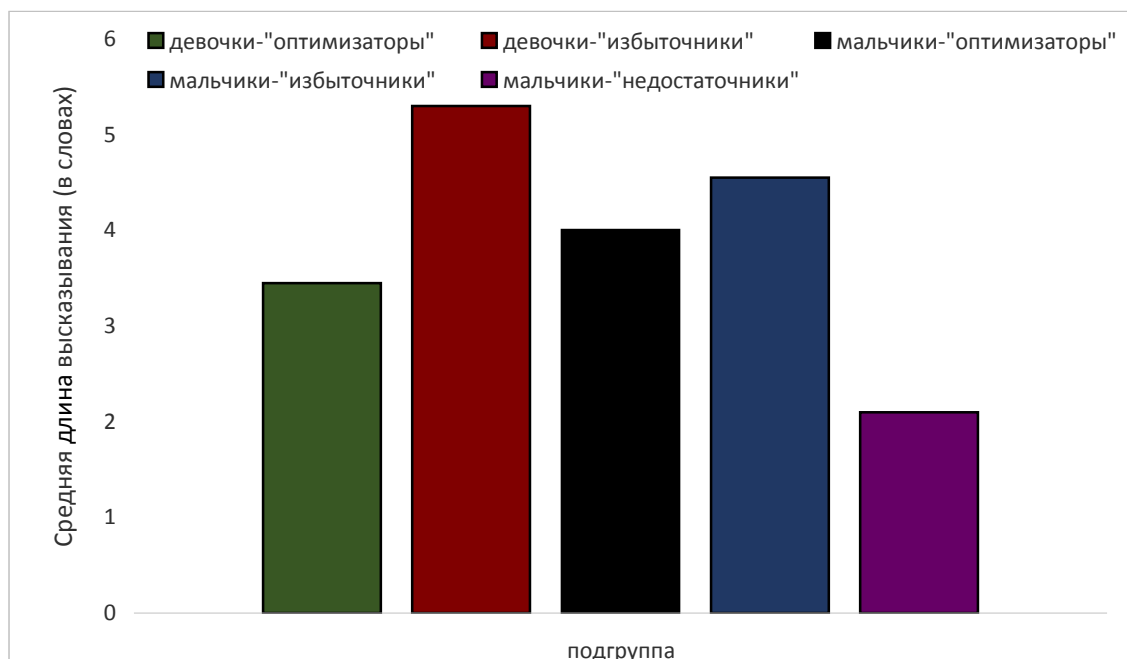


Рисунок 14. Средняя длина высказываний в подгруппах. На горизонтальной оси – подгруппы, на вертикальной – MLU (средняя длина высказывания)

В дополнение отметим, что была выявлена корреляция между длиной высказывания и самостоятельностью порождения текста внутри подгрупп: почти всегда дети, выполнявшие задание самостоятельно и те, кому стимуляция потребовалась лишь в конце задания, показывали более длинный MLU по сравнению с детьми, которым для успешного выполнения задания быстро потребовалась стимуляция со стороны экспериментатора. В подгруппе девочек-«оптимизаторов» самостоятельно, без стимуляции задание выполнили 4 из 9 детей, в подгруппе мальчиков-«оптимизаторов» - 5 из 8, в подгруппе девочек-«избыточников» - 2 из 6, а среди мальчиков-«избыточников» - 1 из 6.

3.3.4. “Малый” синтаксис

Каждый (за исключением одного, М8, полностью монологического, и М5, полностью диалогического) исследуемый нами текст представляет собой совокупность сверхфразовых (в монологических отрезках) и диалогических (в диалогических отрезках) единств [Цейтлин, 2017: 363].

На уровне «малого» синтаксиса связность текста обеспечивалась с помощью грамматически правильных высказываний, верно подобранных лексических средств, союзов, личных, относительных и указательных местоимений, эллипсисов, основанных на синтаксическом параллелизме.

Благоприятно сказывались на построении высказывания эхолалические повторы за экспериментатором: дети, сумевшие сориентироваться и воспользоваться подсказкой, допустили меньшее количество ошибок. Так, в однотипных конструкциях, образующих синтаксический параллелизм, дети, как правило, не нарушали смысловой и грамматической целостности ответа. Дети, начинающие строить собственные конструкции, нередко допускали ошибки, особенно, в употреблении модальных предикативов и лексем, например, (1) *гусь нужен вот здесь*, (2) *котенку наверху нельзя*.

Несмотря на отсутствие жестких границ между ситуациями необходимости и возможности [Цейтлин, 1990: 144], модальная лексема *должен* является доминантой поля необходимости [Цейтлин, 1990: 147], *надо* – также является частотным средством выражения необходимости, в то время как модальный глагол *мочь* составляет доминанту поля возможности, а наиболее регулярно употребляющимися и специализированными средствами поля возможности являются модальные модификаторы *можно* и *нельзя* [Беляева, 1990: 141]. Таким образом, в примере (2) происходит неосознанная подмена строгого исправления ошибки на описание невозможности, в примере (1) такой подмены нет, однако в обоих случаях остается неясным, является это внешней или внутренней невозможностью/необходимостью. При этом грамматическое оформление модальных конструкций в их сочетаемости или несочетаемости с инфинитивом у всех детей является верным.

Сложные высказывания, состоящие из нескольких частей, оказывались связными при условии выдерживания единой темы, единого направления развития высказывания. Высказывания, состоящие более чем из двух частей, оказывались показателем либо хорошо организованной и логически развертывающей речи, либо полной хаотичности и неспособности придерживаться единого смыслового и грамматического направления повествования.

Но даже в хорошо организованной речи нередко наблюдались слабые, но все же заметные нарушения целостности. Так, например, при построении длинных высказываний часто использовался синтаксический параллелизм, который, однако, мог становиться негативным фактором: испытуемые, следуя за формой, порой смешивали разные уровни содержания, например: *кошка должна быть здесь, и еще рыбка здесь бы не должна быть, а на воде, а свинка должна быть на грязи*. В этом примере девочка описывает

правильное положение объектов, затем переключается на то, как быть не должно, а затем снова возвращается к исправлению ошибок.

Важнейшим компонентом «малого» синтаксиса являются конструкции, описывающие реальное положение дел и исправление ошибки.

Как уже было сказано в пункте 3.3.2, далеко не все дети описывали, где объект изображен на картинке и почему это неправильно. Так, для описания объектов в том положении, в котором они представлены на картинке, то есть для констатации факта, дети использовали настоящее время:

а) настоящее время + пространственный предлог + локализатор (существительное в предложном падеже или в дательном падеже, наречие): *там котенок на дереве спит, а баран на крыше; рыбка гуляет по дереву; они [цветы] кверху наоборот стоят;*

г) настоящее время без конкретизации положения дел: *рыба летает;*

д) эллипсис глагола + сравнительный оборот: *и кошка, она как птичка сейчас [потому что она сидит в гнезде].*

И при описании действительного положения дел, и при объяснении того, как должно быть на самом деле, дети нередко пропускали сказуемые. В первом случае, это, скорее всего, связано с нормами разговорной речи и с наличием контекста, например, *утка в будке, кот на гнезде*. Во втором случае, опущение сказуемого чаще связано либо с наличием синтаксического параллелизма, допускающего этот эллипсис, например, *свинка должна быть в своем домике; и коза в своем домике*, либо с вопросом экспериментатора, который также позволяет использовать эллипсис, например,

*ASA: а как они должны стоять?

*ALL: вот так.

Дети, начинающие исправлять ошибку, никогда самостоятельно не возвращались к описанию ошибки, что логично, поскольку ее исправление констатирует ее наличие. Таким образом, подгруппы детей-«оптимизаторов» и детей-«избыточников» обладают еще одним разграничивающим их

параметром – порядком использования конструкций «как есть», «как не должно быть» (отрицательные конструкции) и «как должно быть» (ирреалис): дети-«избыточники» сначала использовали конструкцию «как есть», а затем «как должно/не должно быть», а «оптимизаторы», как правило, начинали сразу с «как должно/не должно быть» и затем использовали вторую конструкцию только в ответ на вопрос экспериментатора. У «недостаточников» порядок использования конструкций зависел от порядка вопросов экспериментатора.

Гораздо большая вариативность конструкций по сравнению с описанием реального положения дел представлена в описании того, как дела обстоять не должны: речь идет об отрицательных конструкциях, прежде всего, конструкции *не должен быть*. Сложность в оценке таких примеров (например, *киса не спит на дереве*) заключается в том, что, с одной стороны, – это, в некотором смысле, уход от ответа, однако, с другой стороны такой ответ одновременно содержит и название ошибки, и описание, что не так, и исправление ошибки (ср.: *не спит на дереве* = *на картинке объект находится на дереве + спит где-то в другом месте или на дереве занимается чем-то другим* – и тот, и другой вариант являются правильными).

Грамматически высказывания, относящиеся к этой категории, соотносимы скорее с конструкциями, выбираемыми детьми для описания необходимого положения дел, однако лексически они более сопоставимы с описанием реального положения дел. При описании того, где и как объект находится не должен, дети использовали следующие конструкции:

- 1) а) *не + должен + инфинитив (НСВ) + пространственный предлог + локализатор (существительное в предложном падеже или наречие)*, например, *гусь не должен сидеть в будке; они не должны влезать туда;*
- б) *не + должен + существительное в творительном предикативном падеже*: *гусь не должен быть собакой;*

2) *должен* + инфинитив (НСВ) + *не* + локализатор (наречие), например, *гусь должен идти не тут, а где-то там*. Примечательно, что все примеры из этой группы содержат также исправление ошибки в том же высказывании: *цветы должны стоять не вниз головой, а вверх*;

3) *не* + настоящее время + локализатор (существительное в дательном падеже, предложном падеже или наречие): *рыбка не плавает по деревьям, кошка не сидит на деревьях, ваза не стоит вверх головой*;

По сравнению с конструкциями, используемыми для описания представленного на картинке положение дел, для создания которых используется настоящее время и при использовании которых называется конкретное положение дел на картинке, примеры из данной группы описывают реальное положение дел вообще, а не только в пределах мира картинки (ср. *рыбка гуляет по дереву* и *свинья не бежит по деревьям*). Существительное имеет обобщенную референцию.

4) *нельзя*: *козленку наверху нельзя*;

5) кроме того, присутствуют и такие примеры, которые грамматически соответствуют категории исправления ошибок, однако семантически относятся к данной категории: *а козленок должен спуститься с крыши; им там не место*.

Для того, чтобы описать, как должно быть на самом деле, дети использовали следующие варианты конструкций:

1) конструкции, в которые входят модальная лексема или модальный предикатив:

а) *должен* + инфинитив (НСВ) + пространственный предлог + локализатор (существительное в предложном падеже, дательном падеже или наречие), например, *кошка должна сидеть на коврике, коза должна быть за забором, она [утка] должна идти к воде, она ж так умрет, кошка должна быть здесь*; сюда же отнесем единичный случай употребления этой конструкции с добавлением формообразующей условное наклонение

частицы бы, поскольку данная конструкция уже несет в себе значение ирреалиса и данная частица является избыточной и не меняет смысла высказывания: *свинка должна быть бы вот здесь, рядом с деревом*

б) *должен* + инфинитив (НСВ) без конкретизации положения дел, например, *свинка должна ходить, он должен летать*.

в) *должен* + инфинитив (НСВ) + причастие. Единичный случай: *козлик должен быть завязан за это*;

г) *должен* + прошедшее время (НСВ) + инфинитив (НСВ) + наречие. Единичный случай: *кошка должна была быть дома*;

д) *должен* + инфинитив (НСВ) + сравнительный оборот, состоящий из местоимения и существительного: *цветочки с вазой, они быть должны такими, как рука; это козел как собака сейчас должен быть*;

е) *должен* + инфинитив (СВ) + пространственный предлог + Локализатор (существительное в родительном падеже, винительном падеже или наречие), например, *козленок должен спуститься с крыши, свинья должна пойти в деревню, кошка должна домой вернуться*;

ж) *надо* + инфинитив (НСВ) + существительное в винительном падеже с семантической ролью пациенса, например, *ему [козлу] одну траву надо щипать*;

з) *надо* + инфинитив (СВ) + наречие, например, *вазу надо повернуть как обычно, не вниз головой*;

и) *надо* + пространственный предлог + локализатор (существительное в винительном падеже или наречие), например, *рыбке надо в море, а свинье надо под воду, этого козленка надо сюда*;

к)* у одной испытуемой был ряд высказываний, в которых она использовала модальный предикатив *надо* и неологизм со значением «чтобы» - *ля*. Как уже было сказано в пункте 1.5.1, эти конструкции свидетельствуют о еще не сформированной системе безличных предложений,

однако не включить в классификацию мы ее не можем: *рыбка надо, ля она в озере была; гусь ля был, ходил; козлик надо, ля вон там стоял;*

л) *нужно* + инфинитив (СВ) без конкретизации положения дел: *гуся нужно отпустить;*

м) *нужен* + локализатор (наречие): *гусь нужен вот здесь;*

н) *можно* + сослагательное наклонение (НСВ) + инфинитив (НСВ) + пространственный предлог + локализатор (существительное в родительном падеже): *чтобы ее можно было снять с крыши;*

2) юссив: *пусть он будет в своем гнезде;*

Использование юссива - повелительного предложения, специально предназначенного для выражения волеизъявления, обращенного к третьему лицу [Храковский, 1990: 187] - представляет интерес в свете того, что он встретился в нарративах двух детей (М8 и Д12), относящихся к разным подгруппам (мальчик-«оптимизатор» и девочка-«избыточник») в одном контексте *гуся нужно отпустить, пусть он будет в своем гнезде и утку отпустить и пусть она идет*. Объединяет этих детей то, что они оба использовали несколько конструкций, а не ограничивались рамками *есть-должен*.

3) будущее время:

а) сложное: *будет* + инфинитив (НСВ) без конкретизации положения дел: *кошка будет гулять;*

б) простое: *будет* + пространственный предлог + Локализатор (существительное в предложном падеже), например, *рыбка будет в воде;*

5)* Настоящее время, например, *рыбка вот в воде просто плавает*. Однако необходимо отметить, что настоящее время, судя по всему, было следствием наводящих вопросов экспериментатора: даже если ребенок не повторял эхоталически всю конструкцию, прайминг которой задавался экспериментатором (например: *а где нравится быть рыбке?*), временной пласт перенимался. При этом глагольные формы настоящего времени могут

передавать значение необходимости, если они являются разновидностью абстрактного настоящего – «настоящим предписания» [Бондарко, 1971: 72].

Таким образом, наиболее частотным способом передачи значения ирреалиса выступила модальная лексема *должен*. Второй по частотности стала модальная лексема *надо*, которая также семантически подходит в данном контексте. Грубых ошибок в использовании модальных слов допущено не было, однако употребление *можно* и *нельзя* в данном контексте являются менее подходящими, поскольку относятся к семантическому полю возможности, хотя, как уже было сказано выше, в русском языке границы между семантическими полями возможности и необходимости не являются жесткими. Корреляции между использованием тех или иных конструкций и подгруппами детей выявлено не было.

3.3.5. «Большой» синтаксис

Связность текста на уровне «большого» синтаксиса обеспечивалась ответами, соответствующими семантически и грамматически заданному вопросу, наличием эллипсисов, позволяющих избежать информативной избыточности ответа в диалоге [Казаковская, 2003: 4], эхолалическими повторами за экспериментатором частей высказывания. На уровне сверхфразового единства связность текста обеспечивали те же коннекторы, что и связность высказывания: союзы, личные, относительные и указательные местоимения, наречие *тоже*, синтаксический параллелизм.

Нарушали единство на языковом уровне:

1) временная рассогласованность (введение в одну повествовательную линию безосновательных инородных временных пластов, например, *гусь не должен сидеть в будке, а кошка не должна была сидеть в птичьем гнезде*);

2) введение разнородных членов в позицию однородных, например, *кошка должна быть здесь или лазить; гусики любят себя тоже в воде и летать; это должно быть здесь и повернуть;*

3) незаполненные валентности, например, *ваза стоит* (не говорится, как она стоит); *хрюшка должна бы ходить;*

4) незаконченность высказывания, обрывающаяся мысль, например, *козлик должен жить в эээ;*

5) коммуникативные провалы, проявляющиеся в несоответствующей вопросу реакции или отсутствии реакции на высказывание собеседника, например:

*МАК: а он тоже тут.

*АSА: тоже в будке. А кто это вообще?

*МАК: и его, и его и его.

Для связности текста на уровне большого синтаксиса важным аспектом была способность ребенка продвигаться по сюжету.

Продвижение по сюжету подразумевает динамичное выполнение задания без отвлечения на посторонние темы, ассоциации, без углубления в повествование, богатое деталями и связанное с картинкой, но выходящее за рамки задания и лишшающее рассказ цельности.

Итак, было выявлено, что для успешного выполнения задания ребенок мог реализовывать продвижение по сюжету двумя путями:

1) сначала назвать все ошибки, затем объяснить, как должно быть на самом деле. Например: *свинья не бежит по деревьям, и кошка не сидит на деревьях, а рыбка не плавает по деревьям, а козленок не бежит здесь и ваза не стоит вниз головой, и утка не привязана к поводку какому-нибудь, а затем на самом деле вазу надо повернуть как обычно, не вниз головой, а козленок должен спуститься с крыши, кошка должна домой вернуться, рыбка должна плавать в воде, свинья должна пойти в деревню.*

2) называть ошибку и сразу ее исправлять, затем переходить к следующей. Например: *гусь-лебедь на поводке, он должен быть в озере.*

Положительно влияла на продвижение по сюжету способность ребенка к обобщениям: с использованием обобщающего слова, например, *а хрюшка, козочка и рыбка, они не должны влезать туда [на дерево]*; с использованием наречия *тоже*, например, *поросенок должен быть внизу; кошка тоже внизу должна быть.* Любопытно, что порой дети обобщали с помощью наречия *тоже* нетождественные явления, которые, однако, объединяясь таким образом, демонстрировали видение ребенком общей картины, например: *вообще-то козы не ходят по крышам; а свиньи тоже не лазают по деревьям или а вот рыба в аквариуме; а котик тоже на земле; и коза, и свинья; а вот гусь тоже должен быть в воде.*

Безусловно, некоторые вещи могли вызвать у ребенка сложности и отвлечь его внимание. Например, ребенок мог сталкиваться с трудностями в объяснении ошибки: *тут почему моря нету, оно должно быть обязательно! Куда я рыбку-то посажу?* Однако в зависимости от того, способен ли был ребенок преодолеть эти трудности и вернуться к заданию, детей можно было оценить как продвигающихся и не продвигающихся по сюжету.

Продвижение по сюжету сохранялось, если ребенок:

- 1) сталкиваясь с трудностями, ребенок рассуждал и возвращался к повествованию. Например, *а цветы почему кверху ногами дома? Вот кот-то еще ладно, что забрался! Они умеют лазить по деревьям!*
- 2) сталкиваясь с трудностями, ребенок не мог самостоятельно найти ответ, но после небольшой подсказки экспериментатора находил ответ и возвращался к заданию, например:
 - *вот, а это что, я забыл! Коза?*
 - *да!*
 - *коза должна быть вот здесь вот.*

Продвижение по сюжету останавливалось, если ребенок:

- 1) начинал описывать детали и вдаваться в подробности глубже, чем этого требовало задание, например: *а там петух на застряной колечке вот этой, которые у девочек бывают; кошки ловят мышек, а еще они любят играть с игрушками;*
- 2) начинал отвлекаться на ассоциации, например: *«а рыбка вот в воде просто плавает. Я когда-то ловил рыбу! Прямо удочкой! С дедушкой Валерой!»;*
- 3) начинал повествование на другую тему, например: *«а я хочу на облака! Я летать как птичка хочу!»*
- 4) молчал.

Во многом продвижение по сюжету связано с таким внеязыковым факторами как инициатива, заинтересованность и сосредоточенность. Не все комбинации этих факторов благоприятно сказывались на продвижении по сюжету и на связность повествования в целом. Так, инициатива без заинтересованности заданием приводила к минимализации монолога (поскольку ребенку важнее и интереснее было общаться с экспериментатором, нежели выполнять задание) и медленному продвижению по сюжету с отвлечением на посторонние темы. Сосредоточенность без инициативы так же приводила к минимализации монолога (поскольку ребенку после каждого высказывания требовались реплики и комментарии от экспериментатора).

О категории продвижения по сюжету нельзя говорить при анализе рассказов детей, которым для порождения новых высказываний всегда требовалась стимуляция со стороны экспериментатора, даже если при этом все их утверждения были верны и соответствовали теме разговора (подгруппа мальчиков-«недостаточников»).

Продвижение по сюжету и связность на уровне «большого» синтаксиса лучшим образом прослеживается у девочек-«оптимизаторов» и мальчиков-

«оптимизаторов», обнаруживших 6 ошибок. У многих мальчиков-«оптимизаторов», обнаруживших 5 ошибок, девочек-«избыточников» и мальчиков-«избыточников» останавливалось продвижение по сюжету и, тем самым, нарушалась связность «большого» синтаксиса. В целом, девочки сосредоточеннее, чем мальчики выполняли задание. Многие девочки смеялись, эмоционально говорили, играли с интонациями, однако продолжали выполнять задание, в то время как некоторые мальчики отвлекались, уходили от темы.

На основании этого, а также всех перечисленных в главе особенностей, характерных для представителей пяти подгрупп (наличие стратегии, количество допускаемых ошибок, аккуратность использования сложных слов и не являющихся активно используемыми частей речи (таких как причастие), количество высказываний, средняя длина высказываний, связность высказываний) можем предположить, что подгруппы девочек-«оптимизаторов» и мальчиков-«оптимизаторов», обнаруживших 6 ошибок, являются в большей мере детьми референциальными, в то время как мальчики и девочки-«избыточники», мальчики-«оптимизаторы», нашедшие 5 ошибок, а также мальчики-«недостаточники» являются детьми экспрессивными [Доброва, 2009: 55-69], однако это тема требует специального дополнительного изучения.

3.4. Фонетический аспект

Среди исследованных детей не нашлось ни одного ребенка, который не допустил бы ни одной фонетической ошибки. Наибольшее количество фонетических ошибок допустили девочки-«избыточники», а наименьшее – девочки-«оптимизаторы» (см. рис.15).

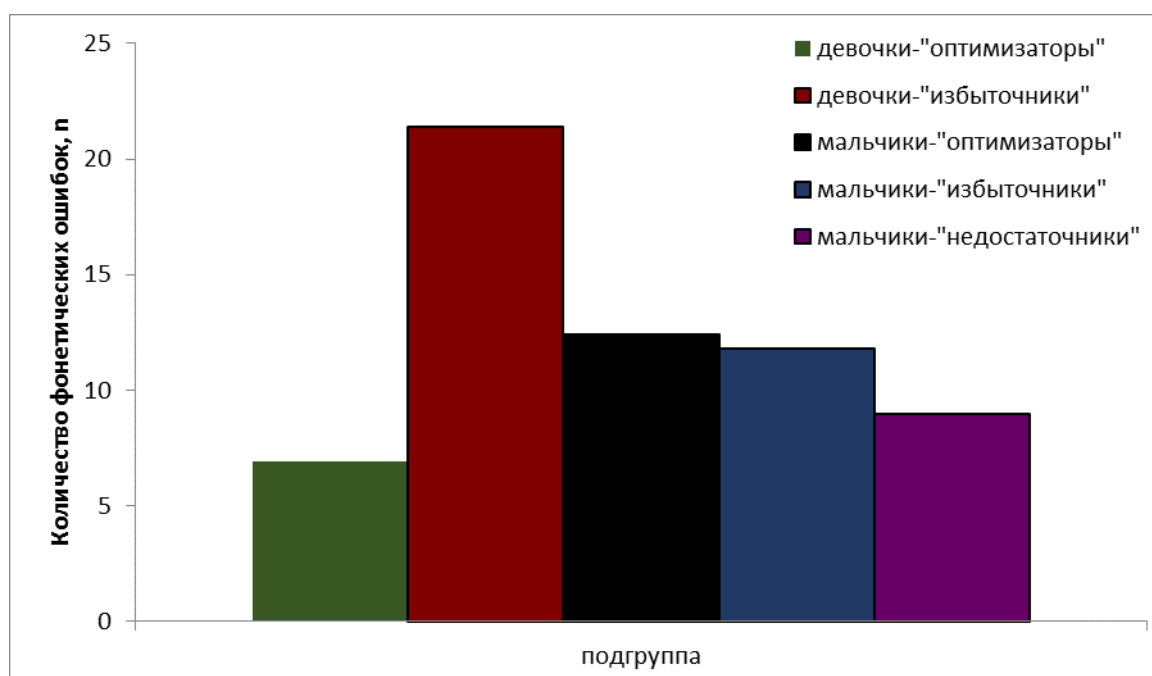


Рисунок 15. Количество фонетических ошибок. На горизонтальной оси – подгруппы, на вертикальной – количество фонетических ошибок

У некоторых детей обилие фонетических ошибок сочетается с серьезными дефектами построения микро- и макроструктуры текста. Эти случаи рассмотрены особо.

Анализ допущенных детьми фонетических ошибок позволил выделить следующие группы фонетических ошибок, допускаемые детьми 5 лет с типичным развитием и без психических и физических патологий:

1) Субституция согласных:

а) Замена сложных для ребенка звуков [р] и [л].

Так, звук [р] мог заменяться на более простые по артикуляции [Елисеева, 2015: 32-34] звуки [л], [j], [в] или [0], например: /блы'згаца/ (брызгаться), /ака'j'иум'э/ (аквариуме), /вы'ба/ (рыба), /в'э'х/ (вверх).

Звук [л] мог заменяться на [й] или [0], например: /гуj'át'/ (гулять), /пад'э'ку/ (поделку)

б) Замена одного согласного звука другим, относящимся к той же группе по способу образования, однако отличающегося местом образования.

Чаще всего такая замена происходила между звуками [з] и [ж], [с] и [ш], причем как в одну, так и в обратную сторону. Например, /кóска/ (кошка), /кажá/ (коза), /шáд'ик'э/ (сади́ке), /сóльныск'э/ (солны́шке), /кры'сэ/ (кры́ше), /зыв'óт/ (живе́т). Кроме того, такая замена могла комбинироваться с заменой по глухости/звонкости, например: /в'ýсу/ (ви́жу), /тóсэ/ (то́же), /лу'сэ/ (лу́же). [ш] и [з] – сложные и, соответственно, поздно формирующиеся звуки [Елисеева, 2015: 34], по всей видимости, мы наблюдаем здесь процесс стабилизации этих звуков в системе ребенка, когда происходит замена [с] и [з] на [ш] и [ж] соответственно.

в) Замена одного согласного звука другим, относящимся к той же группе по месту образования, однако отличающегося способом образования. Такая замена, в отличие от вышеописанных не укладывается в схему замены звука на звук, ранее усвоенный и, соответственно, более простой для артикуляции. По всей видимости, данные примеры свидетельствуют о еще нестабильном артикуляционном аппарате.

Чаще всего такая замена происходила между звуком [х] и [к]. Например, /кр'у'шка/ (хрю́шка), /п'эту'к/ (пéтух).

Также распространенной заменой оказалась замена звука [б] на [в] или [м], например, /мóт/ (во́т), /мы'т'/ (бы́ть), /вы'т'/ (бы́ть).

Кроме того, был выявлен единичный пример замены [н'] на [л'] и [з] на [д]: /л'э/ (не), /ла́д'ич/ (лази́ть).

г) Замена звука на парный по звонкости и глухости, например, /талжнá/ (должна́), /пыт'/ (бы́ть), /ват'э'/ (воде́), /кусь/ (гу́сь). Что необычно, есть и примеры диссимиляции, например, /кд'э/ (где́), /гн'ис'д'э'/ (гнезде́).

д) субституции со сменой активно действующего органа [Елисеева, 2015: 40] наиболее часто иллюстрировались не только заменой [ч] на [т'], например: /кóшэ́т'ка/ (коше́чка), но и наоборот, например: /зыч'/ (жи́ть), /быч'/ (бы́ть), /ста́й'áч'/ (сто́ять), /ха́д'ýч'/ (ходи́ть).

2) Пропуск согласных:

- а) в начале слова, например, /итáт' / (летать);
 - б) в середине слова, например: /далнá/ (должна), /óкаа/ (около);
 - в) на конце слова, например: лежа(ть), правиль(но), бы(ть), буке(т);
 - г) упрощение кластеров, например: /пут'йца/ (спуститься), /ф тйч'јэм] (в птичьём);
- 3) Эпентеза, например: /нј'эт/ (нет), /ól'з'ир'и] (озере), /вазд'э' / (воде);
- 4) Кроме того, были выявлены единичные замены согласных на согласные, отличающиеся по более чем одному параметру образования, например: /св'ин'у'фка/ (свинюшка), /быж/ (быть), /бу'рка/ (будка).

Не всегда количество фонетических ошибок напрямую соотносилось с неуспешным выполнением задания, однако были установлены корреляции, речь о которых пойдет в разделе 4.5.1.

4.5. Психофизиологические показатели и акустические характеристики речи детей

4.5.1. Характеристика фонематического слуха детей

Результаты подсчета процента правильного повторения пар и троек слогов выступили показателями сформированности фонематического слуха детей.

Средний результат фонематического прослушивания для девочек составил 51,25%, для мальчиков – 45,12%, причем диапазон результатов и у девочек, и у мальчиков колебался в среднем между 33,3% и 66,6%, лишь у четырех девочек и четверых мальчиков показатели были выше или ниже данного диапазона (см. табл.1).

Таблица 1. Характеристика фонематического слуха детей (%)

Д1	Д2	Д3	Д4	Д5	Д6	Д7	Д8	Д9	Д10
22,2	44,4	55,5	66,6	5,5	77,7	83,3	61,1	44,4	33,3
Д11	Д12	Д13	Д14	Д15	М1	М2	М3	М4	М5
47,1	27,7	66,6	100	33,3	50	38,3	44,4	44,4	33,3
М6	М7	М8	М9	М10	М11	М12	М13	М14	М15
16,6	66,6	11,1	44,4	66,6	50	100	50	61,1	83,3

При анализе соответствий между лингвистическими данными и данными о фонематическом слухе детей была выявлена обратная корреляция между количеством фонетических ошибок, допущенных ребенком и результатами его фонематического прослушивания (* $p < 0,05$; коэффициент корреляции Спирмена), то есть дети, допустившие меньшее количество фонетических ошибок продемонстрировали более развитый фонематический слух (по результатам проверки).

По результатам сравнения подгрупп установлено (см. Рис.16), что самый высокий процент правильных повторений слогов продемонстрировали девочки из подгруппы «оптимизаторы» и мальчики из подгруппы «оптимизаторы-1» (то есть мальчики, которые выполняли задание не отвлекаясь). Самый низкий процент был выявлен у подгруппы мальчиков-«недостаточников».

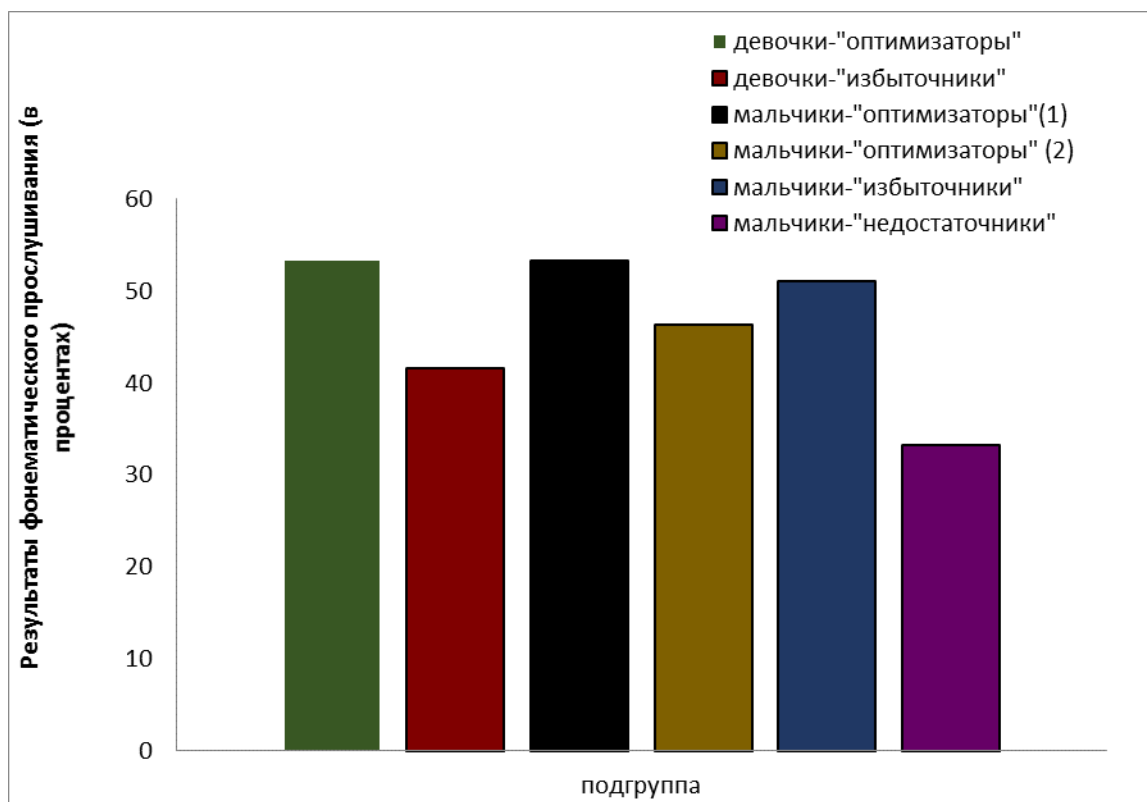


Рисунок 16. Результаты фонематического прослушивания по подгруппам. На горизонтальной оси – подгруппы, на вертикальной – процент правильно повторенных пар и троек слогов

4.5.2. Определение профиля латеральной функциональной асимметрии

Результаты подсчетов правых и левых предпочтений при выполнении задания на ведущие руку, ногу, ухо и глаз, показали, что большая часть детей обладает выраженным правосторонним предпочтением, (см. табл.2).

Таблица 2. Коэффициент латерального предпочтения (%)

Д1	Д2	Д3	Д4	Д5	Д6	Д7	Д8	Д9	Д10
41,2	20	29,4	52,9	44,4	60	64,7	33,3	-6,25	41,2
Д11	Д12	Д13	Д14	Д15	М1	М2	М3	М4	М5
-29	41,2	62,5	62,5	41,2	55,5	22,2	44,4	62,5	22,2
М6	М7	М8	М9	М10	М11	М12	М13	М14	М15
44,4	85,7	46,6	55,5	17,6	33,3	33,3	25	60	-5,9

Выраженная функциональная асимметрия мозга коррелирует с наличием у ребенка стратегии при выполнении задания по описанию картинки-нелепицы (* $p < 0,05$; коэффициент корреляции Спирмена).

4.5.3. Результаты дихотического тестирования

Результаты дихотического прослушивания показали, что большая часть детей обладает выраженным правосторонним предпочтением, то есть ведущим по речи у них является левое полушарие головного мозга (см. табл.3). Вычисление КЛП по речи происходило по формуле, указанной в разделе 2.4.1

Таблица 3. Результаты дихотического тестирования – значения КЛП (%)

Д1	Д2	Д3	Д4	Д5	Д6	Д7	Д8	Д9	Д10
11,8	84,9	1,75	85,7	63,3	41,3	-100	68,9	92,8	93,3
Д11	Д12	Д13	Д14	Д15	М1	М2	М3	М4	М5
26,1	50,9	-5,9	59,1	57,1	92,3	68,6	50,9	67,8	-70,9
М6	М7	М8	М9	М10	М11	М12	М13	М14	М15
18,9	28,5	27	73,3	61,4	59,3	58,6	-56,4	26,1	41

Мальчик, являющийся единственным представителем подгруппы «недостаточники», единственный обладает ярко выраженным левосторонним предпочтением, то есть его ведущее полушарие по речи. Одна девочка (из группы девочек-«избыточников») с невыраженным латеральным предпочтением по речи (-5,9%) успешно справилась с поставленным заданием, нашла и объяснила 6 ошибок, однако допустила две грубые для этого возраста ошибки, пропустив в речи предлог и отрицательную частицу (*не должна быть дереве и утка должна быть в будке*), однако этих данных недостаточно, чтобы на их основании делать выводы. КЛП для одной девочки составил -100%, то есть доминирование правого полушария по речи.

Была выявлена тенденция, демонстрирующая связь между результатами дихотического прослушивания, MLU, структурной и смысловой целостностью высказывания. Исследованным девочкам с высоким показателем MLU и выраженной левосторонней асимметрией полушарий головного мозга по речи оказалось свойственно произносить длинные высказывания со сложной синтаксической структурой, грамотно составленные и обладающие связностью как структурной и семантической, так и интонационной, например девочка с наибольшим MLU (10,25) и 85,7% по результатам дихотического прослушивания (все эти девочки относятся к подгруппе девочек-«оптимизаторов»). В противоположность этому, мальчики с большим MLU, порождающие высказывания со сложной синтаксической структурой продемонстрировали слабо выраженное латеральное предпочтение по речи, и их высказывания, обладая структурной связностью, лишены связности семантической, например, мальчик с MLU=11,9 и 18,9% по результатам дихотического прослушивания (все мальчики относятся к подгруппе детей-«избыточников»). Таким образом, на экстремумах результатов дихотического тестирования наблюдается различие между детьми-«оптимизаторами» (аккуратными и уверенными пользователями языка) и детьми-«избыточниками» (детьми, пробуящими даже еще не усвоенные языковые средства).

4.5.4. Акустические характеристики слов детей

Длительность ударных гласных в словах мальчиков значимо выше, ($p < 0,00001$; непараметрический критерий Манна-Уитни) чем у девочек. Медиана значения длительности ударного гласного у мальчиков составляет 168 мс, а у девочек – 139,5 мс (см. рис. 17).

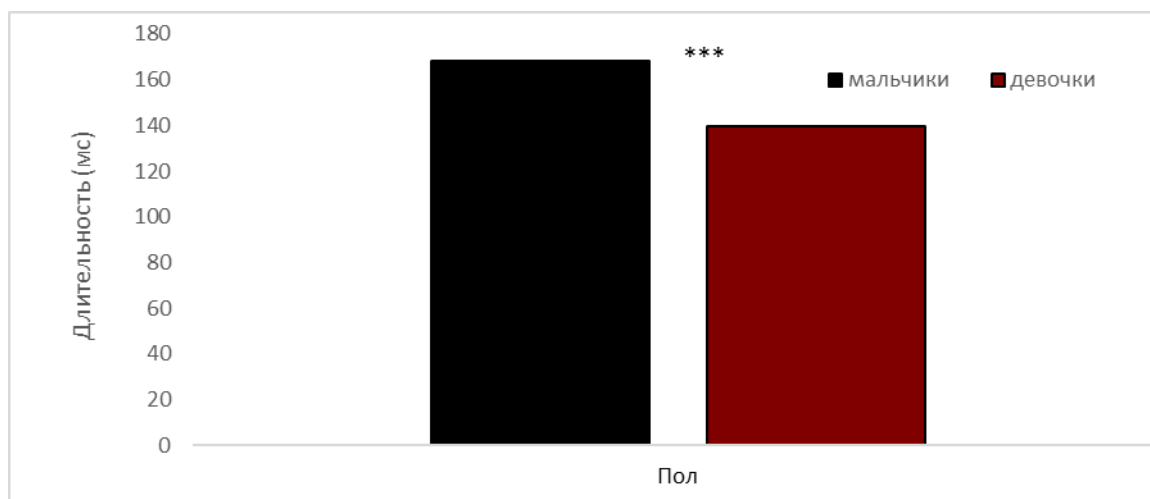


Рисунок 17. Значения длительности ударных гласных в словах мальчиков и девочек.

На горизонтальной оси – пол ребенка, на вертикальной – длительность ударного гласного (в мс)

Минимальное значение частоты основного тона ударного гласного в словах мальчиков значимо выше ($p < 0,001$; непараметрический критерий Манна-Уитни), чем у девочек. Медианы минимального значения частоты основного тона ударных гласных в словах мальчиков составляет 258,7 Гц, а у девочек – 238,7 Гц.

Максимальные значения частоты основного тона ударных гласных в словах мальчиков значимо выше ($p < 0,05$), чем у девочек. Максимальные значения частоты основного тона ударных гласного из слов мальчиков составляет 325,55 Гц, из слов девочек 308,95 Гц (медианные значения) (рис.18).

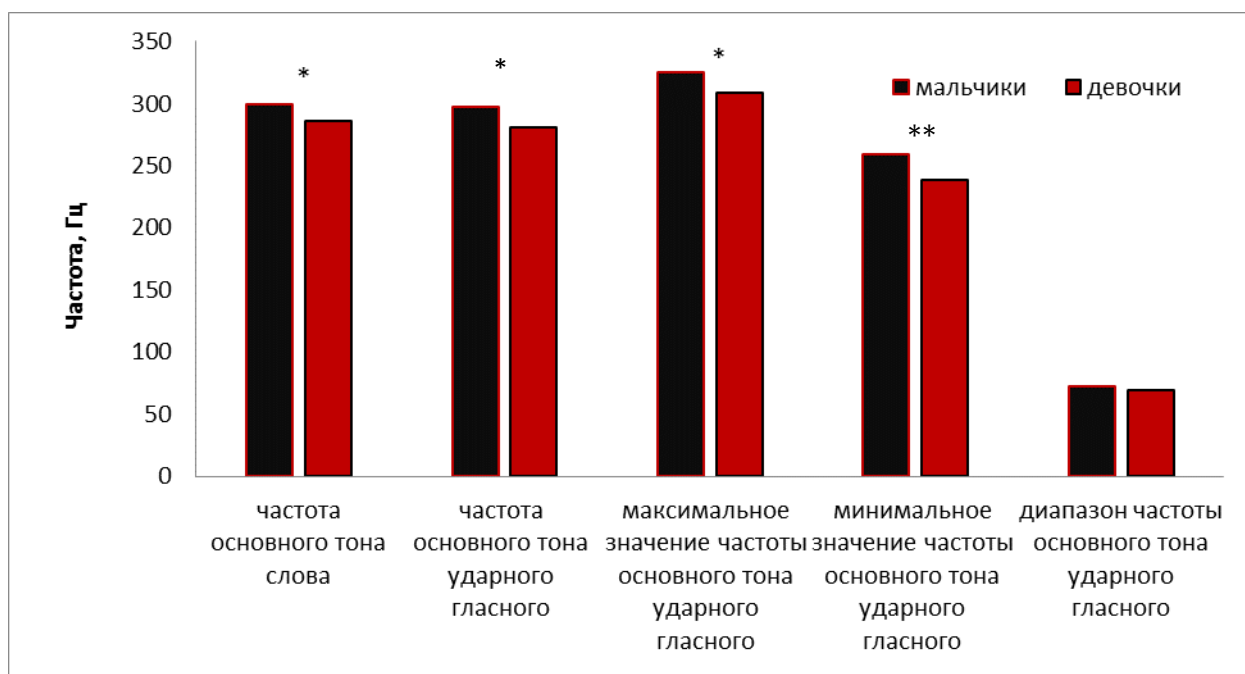


Рисунок 18. Значения частоты основного тона слова и ударных гласных.

На горизонтальной оси – определяемые параметры ЧОТ – слова, ударного гласного, максимальные значения, минимальные значения, диапазон частоты основного тона, по вертикальной оси – частота (в Гц)

Диапазон частоты основного тона ударного гласного: значение медианы для мальчиков – 72,2 Гц, у девочек – 69, 45 Гц значительно не различается к девочек и мальчиков.

При сравнении акустических характеристик у детей, входящих в разные подгруппы, статистически значимых различий выявлено не было.

Частота основного тона слова, частота основного тона ударного гласного, максимальное и минимальное значения частоты основного тона ударного гласного у мальчиков-«оптимизаторов»-2 являются самыми высокими среди подгрупп (см. рис. 19, 21, 22, 23). Диапазон частоты основного тона ударного гласного самый широкий также у мальчиков-«оптимизаторов»-2 (рис. 24). Наибольшая длительность ударного гласного –

у мальчиков-«оптимизаторов»-1. Статистически значимых различий между подгруппами не выявлено.

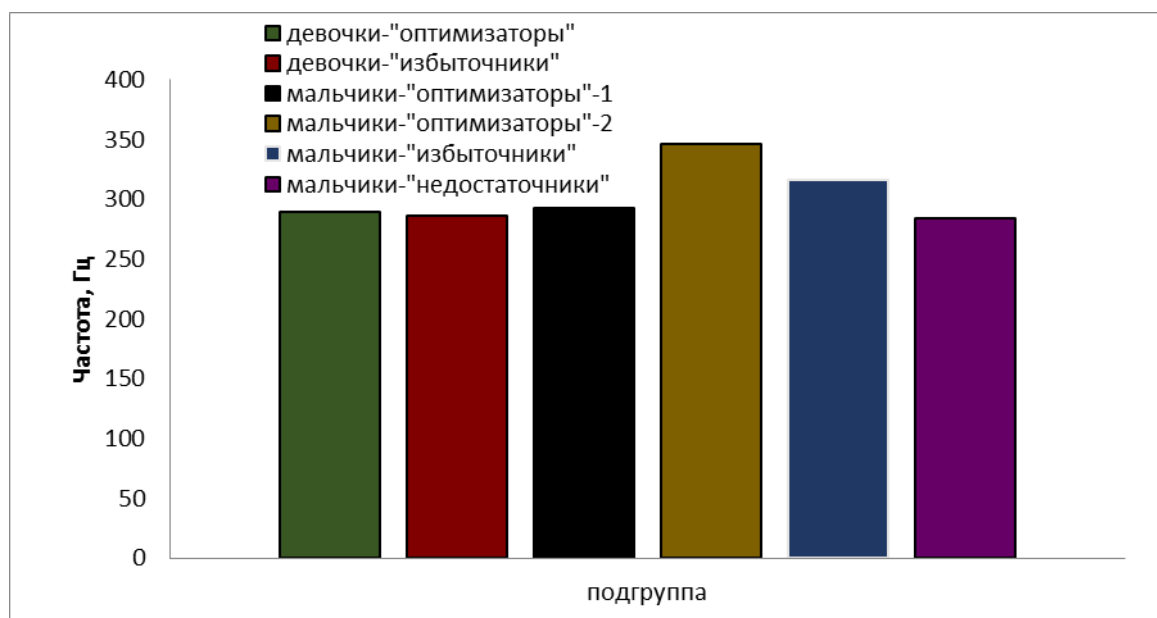


Рисунок 19. Значения частоты основного тона слова (по подгруппам).
По горизонтальной оси – подгруппы, по вертикальной – частота, Гц

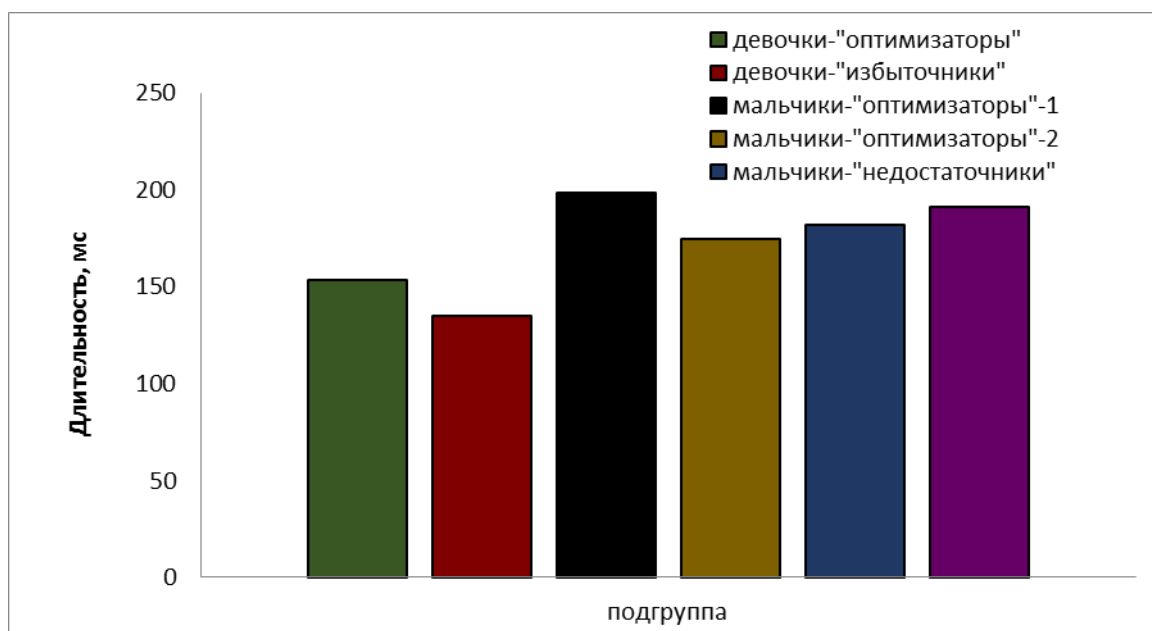


Рисунок 20. Значения длительности ударного гласного (по подгруппам). По горизонтальной оси – подгруппы, по вертикальной – длительность (в мс)

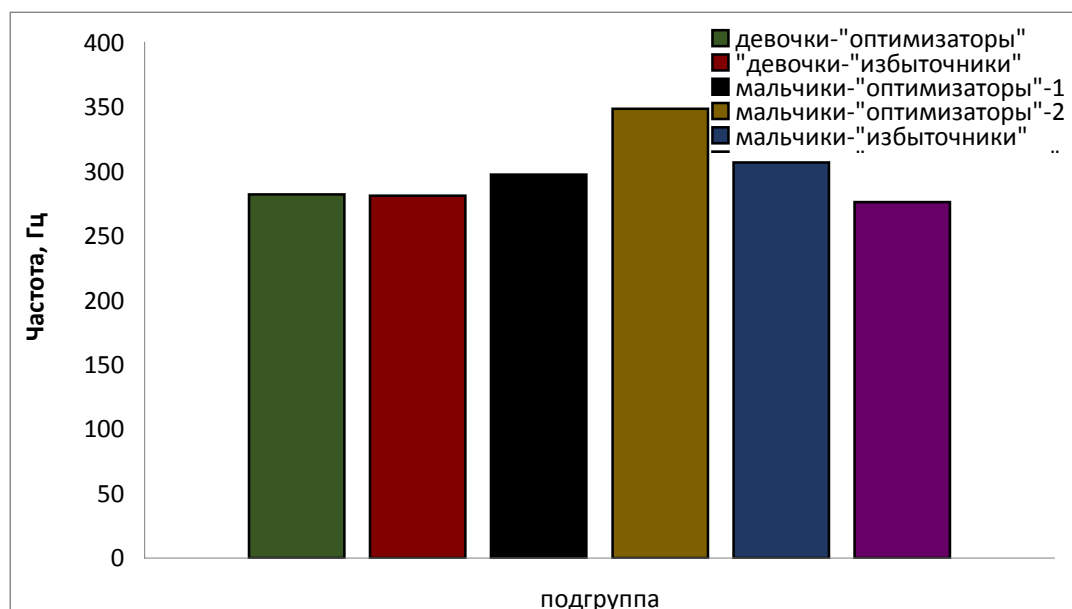


Рисунок 21. Значения частоты основного тона ударного гласного (по подгруппам). По горизонтальной оси – подгруппы, по вертикальной – частота, Гц

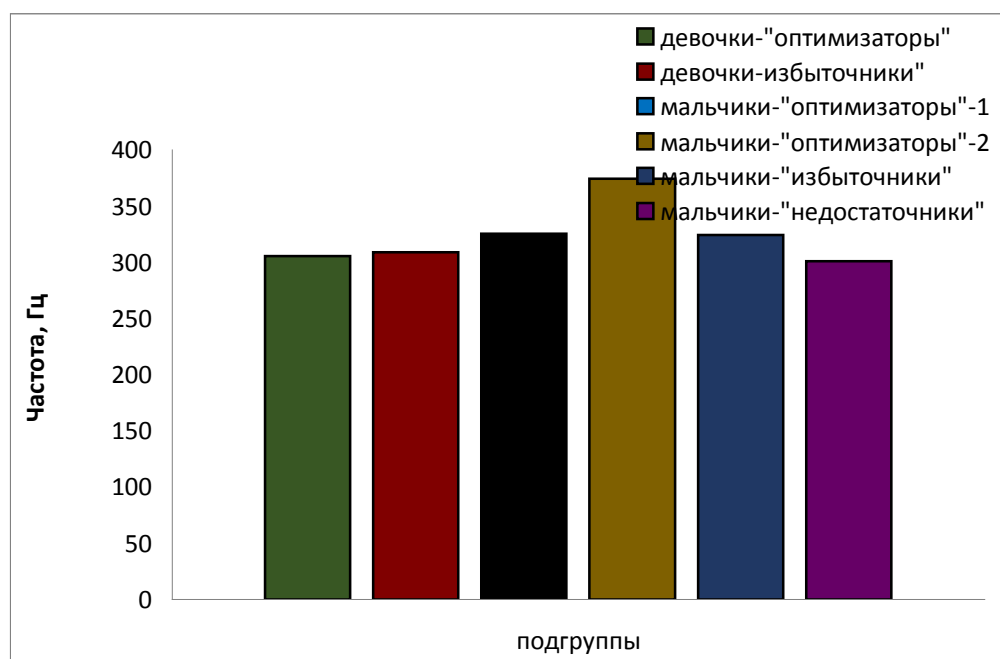


Рисунок 22. Значения максимальной частоты основного тона ударного гласного (по группам). По горизонтальной оси – подгруппы, по вертикальной – частота, Гц

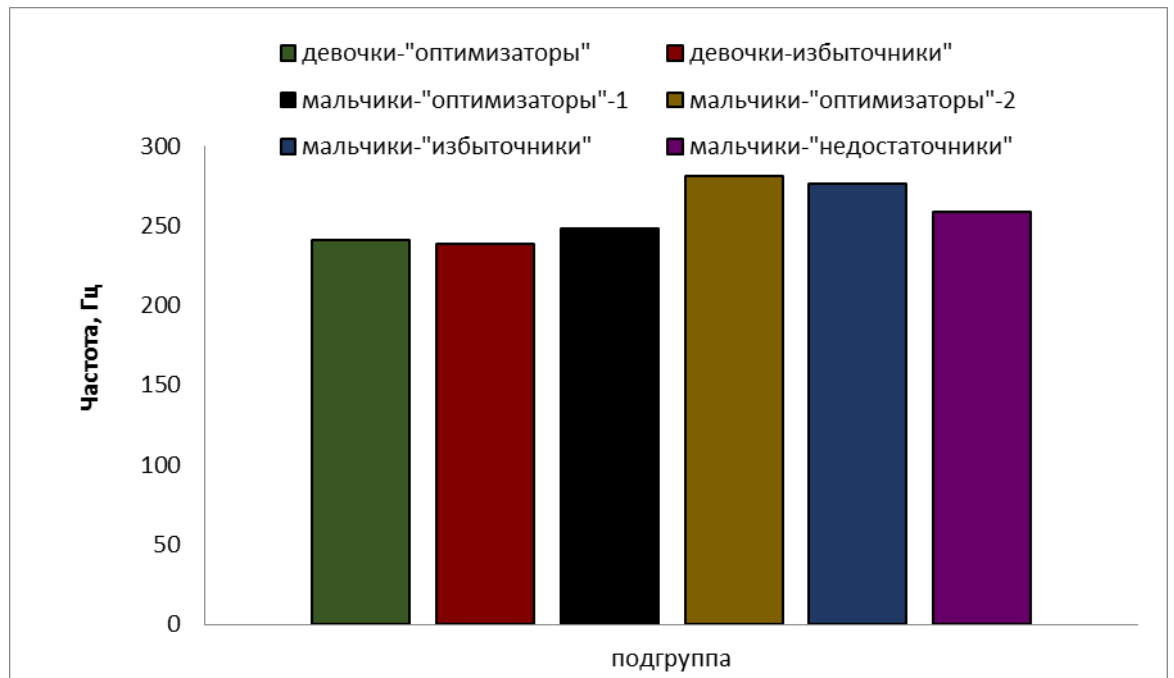


Рисунок 23. Значения минимальной частоты основного тона ударного гласного (по группам). По горизонтальной оси – подгруппы, по вертикальной – частота, Гц

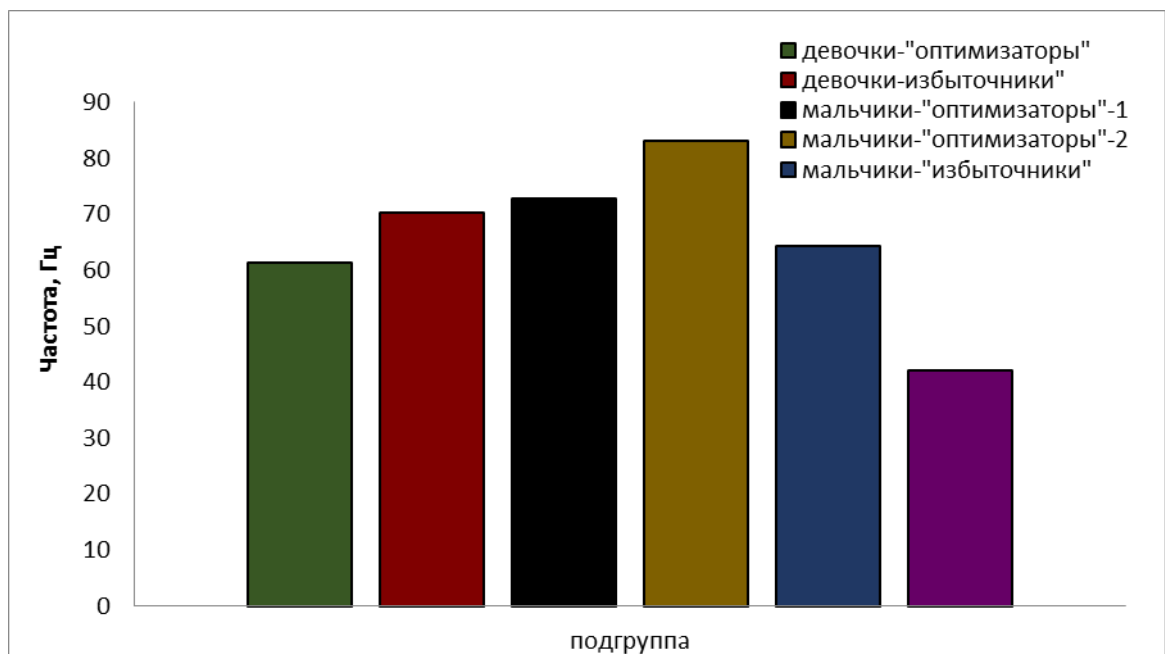


Рисунок 24. Значения диапазона частоты основного тона ударного гласного (по группам). По горизонтальной оси – подгруппы, по вертикальной – частота, Гц

Выводы

1. В построении детского нарратива ребенком пяти лет наблюдаются как индивидуальные особенности, так и закономерности в рамках подгрупп и черты, присущие детям из разных подгрупп и разного пола.
2. Определены психофизиологические показатели ребенка – профиль латеральной функциональной асимметрии, коэффициент латерального предпочтения по речи и сформированность фонематического слуха
3. Определены акустические характеристики речи ребенка – значения частоты основного тона слов и ударных гласных в словах, максимальные и минимальные значения частоты основного тона ударных гласных, диапазон частоты основного тона ударных гласных, длительность ударных гласных в словах. Показано, что значения частоты основного тона слов и ударных гласных в словах – средние, максимальные, минимальные, значимо выше у мальчиков, чем у девочек. Длительность ударных гласных в словах мальчиков значимо выше, чем в словах девочек.
4. Выявлен значимо коррелирующий с речью психофизиологический параметр – фонологический слух, который обратно коррелирует с количеством фонетических ошибок. Показана связь между левополушарной асимметрией мозга по речи и MLU и связностью длинных многочастных высказываний. Коэффициент латерального предпочтения коррелирует с наличием у ребенка стратегии при выполнении задания.

Заключение

Данное исследование позволило выявить закономерности в структурной организации детского нарратива.

Первоначально все дети разделены по половому признаку на две равные группы – мальчики и девочки.

Критерием для последующей сепараций выступил объем ответа на две составляющие вопроса экспериментатора (как есть и как должно быть): на основании объединения обеих составляющих в одно высказывание или параллельного раскрытия каждой были выделены подгруппы «оптимизаторы» - дети, использующие меньшее количество реплик, зато эти реплики более емкие и позволяют одновременно ответить на обе составляющие заданного вопроса; «избыточники» - дети, которые последовательно отвечают на обе составляющие задания и не пользуются возможностью имплицитно назвать ошибку через ее объяснение; наконец, «недостаточники» - это дети, которые называли предмет, но описывали его положение или исправляли ошибку только при стимуляции со стороны экспериментатора.

Последовательный анализ микро- и макро- структуры позволил, во-первых, показать, что разделение на предложенные подгруппы носит не формальный характер, выявленный на основании одного признака, а связано с рядом характеристик: внимательность выполнения задания (которая проявлялась в количестве обнаруженных ошибок), логический подход (наличие стратегии обнаружения ошибок), сосредоточенность на задании (отсутствие высказываний на отвлеченные от задания темы).

На морфологическом уровне выявлена связь между элементами микроструктуры построения нарратива и предложенными подгруппами:

1. объем задействованного в выполнении задания словаря (у мальчиков и девочек-«избыточников» самый объемный, у «недостаточников» - самый маленький);

2. количество задействованных частей речи (аналогично, у мальчиков и девочек-«избыточников» самый объемный, у «недостаточников» - самый маленький).
3. У девочек и мальчиков-«оптимизаторов» в речи задействовано больше существительных и глаголов (необходимых при выполнении данного задания с названием каждого объекта и явления, а не указания на него дейктическими средствами), а также союзов (служащих коннектором и обеспечивающих связность). У «недостаточника» - наибольшее количество существительных в процентном соотношении с другими частями речи, а также отсутствие местоимений и единичный случай употребления сочинительного союза, что напрямую соотносится с его способом выполнения задания (односложно называть объект или отвечать на вопросы экспериментатора).

На морфологическом уровне универсальные закономерности и ошибки, которые встречаются у детей обоих полов и относящихся к разным подгруппам:

1. Использование в качестве локализатора существительных в форме предложного падежа для описания статичного объекта, и в форме родительного, дательного или творительного падежа – для при описании активного действия объекта.
2. Ошибки в склонении существительных среднего рода
3. Использование неопределенного местоимения *какой-то* в значении генерализации, обобщения.
4. Ошибки в образовании и использовании причастий.
5. Отношения дополнительной дистрибуции между диминутивами и исходной формой слова
6. Расширение значения наречий

На лексическом уровне была выявлена связь между лексическими ошибками и подгруппами и полом:

1. Лексические ошибки при назывании объектов допускались только при назывании животных, относящихся к деревенским реалиям и только мальчиками и только из подгрупп «избыточники» и «оптимизаторы»-2

На лексическом уровне универсальные закономерности и ошибки, которые встречаются у детей обоих полов и относящихся к разным подгруппам:

1. Использование свободного значения слова вместо фразеологически связанного.

На синтаксическом уровне универсальные закономерности и ошибки, которые встречаются у детей обоих полов и относящихся к разным подгруппам:

1. Отставание в формировании безличных предложений по сравнению с определено-личными.
2. Неразграничение модальности возможности и необходимости.
3. Введение разнородных членов в позицию однородных
4. Незаполненность валентностей глагола

Между подгруппами детей и их психофизиологическими показателями и акустическими характеристиками существует только косвенная связь.

Так, коэффициент латерального предпочтения ребенка коррелирует с наличием у него стратегии при описании картинки-нелепицы.

Выявлена закономерность, заключающаяся во взаимосвязи между длиной высказывания, многочастностью используемых высказываний, их связности грамматической и семантической, а также выраженной левополушарной асимметрией по речи у девочек и между

длиной высказывания, использованием многочастных высказываний, но без семантической связности и со слабовыраженным латеральным предпочтением по речи.

Акустические характеристики ребенка значимо не связаны с подгруппами.

Но 5 из 6 акустических характеристик ребенка (длительность ударных гласных, частота основного тона слов, частота основного тона ударных гласных, максимальные и минимальные значения частоты основного тона ударных гласных) имеют статистически значимую связь с полом ребенка: длительность ударных гласных и значения частоты основного тона значимо выше в словах мальчиков.

Развитость фонематического слуха, отраженная в результатах фонематического прослушивания, коррелирует (обратная корреляция) с количеством фонетических ошибок, допущенных ребенком независимо от его пола или нарративных навыков.

Не выявлено психофизиологических параметров, значимо связанных с структурными особенностями построения нарратива, однако именно в совокупности с психофизиологическими показателями эти особенности получают объяснение и выстраиваются в закономерность.

Библиография

Ахапкина Я. Э. Тактика представления двух последовательных ситуаций в детском нарративе (на материале сочинений по картинке учеников 2-го класса) // Проблемы онтолингвистики-2018 / под ред. Т. А. Кругляковой, Т. А. Ушаковой, М. А. Еливановой, Т. В. Кузьминой. Иваново: ЛИСТОС, 2018. С. 363-368

Ахутина Т. В. Нейролингвистический анализ лексики, семантики и прагматики. М.: Языки славянской культуры, 2014. 424 с.

Беляева Е. И. Возможность // Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность / под ред. А.В. Бондарко. Л.: Наука, 1990. 126-141 с.

Белякова Л. И., Волоскова Н. Н. Логопедия. Дизартрия. М.: Гуманитар.изд.центр ВЛАДОС, 2009. 287 с.

Белякова Л. И., Дьякова Е.А. Заикание. Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Логопедия». М.: В.Секачев, 1998. 304 с.

Бондарко А. В. Вид и время русского глагола: значение и употребление. Пособие для студентов. М.: Просвещение, 1971. 239 с.

Бондарко Л. В. Звуковой строй современного русского языка. Учеб. пособие для студентов пед. Ин-тов по специальности «Рус.яз. и литература». М.: Просвещение, 1977. 175 с.

Вартанян И. А. Нейрофизиологические основы речевой деятельности // Механизмы деятельности мозга человека. Часть первая. Нейрофизиология человека / под ред. Н. П. Бехтеревой. Л.: Наука, 1988. с. 608-667

Воейкова М. Д. Становление имени: ранние этапы усвоения детьми именной морфологии русского языка. М.: Фонд Развития фундаментальных лингвистических исследований, 2015. 350 с.

Выготский Л. С. Мышление и речь // под ред. В. Колбановского. М.: Государственное социально-экономическое издательство, 1934. 326 с.

Гвоздев Н. А. Вопросы изучения детской речи. СПб.: Детство-пресс, 2007. 472 с.

Григорьев А. С., Ляксо Е. Е. Перцептивный и спектрографический анализ слов из речи детей 5-7 летнего возраста // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2012. Серия 3: Биология. С. 78-89

Григорьев А. С., Ляксо Е. Е. Слуховое восприятие слов детей 5-8 лет // Сенсорные системы. 2014. Том 28. №3. С. 28-35

Доброва Г. Р. Есть ли связь между особенностями освоения фонетической системы и психолингвистическими аспектами речевого развития ребенка? // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. 2012. №10. С. 183-196

Доброва Г. Р. О вариативности речевого онтогенеза: референциальная и экспрессивная стратегии освоения языка // Вопросы психолингвистики. 2009. №9. С. 54-71

Еливанова М. А. Категория локативности и ее выражение в детской речи // Семантические категории в детской речи / под ред. Цейтлин С.Н. СПб.: Нестор-История, 2007. 317-338 с.

Елисеева М. Б. Становление индивидуальной языковой системы ребенка: ранние этапы: монография. М.: Языки славянской культуры, 2015. 344 с.

Елисеева М. Б. Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста. URL: http://www.ontolingva.ru/phon_lex_dev.pdf (дата обращения 10.05.2018)

Забрамная С. Д., Боровик О. В. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей. М.: Владос, 2008. 115 с.

Ильина М. Н. Подготовка к школе: развивающие тесты и упражнения. СПб.: Питер, 2006. 205 с.

Касевич В. Б. Введение в языкознание: учебник для студ. Учреждений высш.проф. образования. 2 изд., испр. и доп. СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2011. 240 с.

Казаковская В. В. Коммуникативные неудачи в зеркале детской речи (ранние этапы). URL: <http://www.dialog-21.ru/media/2640/kazakovskaja.pdf> (дата обращения 23.04.2018)

Корнев А. Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. СПб.: Речь, 2006. 380 с.

Корнев А. Н., Балчюниене И. Влияние жанра дискурса на грамматический частотный профиль у детей с первичным недоразвитием речи // Проблемы онтолингвистики-2018 / под ред. Т. А. Кругляковой, Т. А. Ушаковой, М. А. Еливановой, Т. В. Кузьминой. Иваново: ЛИСТОС, 2018. С. 375-376

Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. 9 изд. СПб.: Питер, 2006. 940 с.

Краснощекова С. В. Неопределенные местоимения на –то в речи детей // Проблемы онтолингвистики-2018 / под ред. Т. А. Кругляковой, Т. А. Ушаковой, М. А. Еливановой, Т. В. Кузьминой. Иваново: ЛИСТОС, 2018. С. 118-124

Лепская Н. И. Язык ребенка (онтогенез речевой коммуникации). М.: Филологический факультет МГУ им. М. В. Ломоносова, 1997. 151 с.

Ляксо Е. Е. Невербальные вокализации младенцев на ранних этапах «доречевого периода развития // Новости отоларингологии и логопатии. 1998. №4 (16). С. 23-31 2013. том 34, №3. С.24-35

Ляксо Е. Е., Григорьев А. С. Динамика длительности и частотных характеристик гласных на протяжении первых семи лет жизни детей // Российский физиологический журнал им. И. М. Сеченова. 2013. № 9. С. 1097-1110.

Ляксо Е. Е., Громова А. Д., Куражова А. В. Акустический аспект речи детей 4–5 лет и ее распознавание взрослыми // Язык, сознание, культура / под ред. Н. В. Уфимцевой. 2007. С. 128–140.

Ляксо Е. Е., Ноздрачев А. Д. Психофизиология: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. М.: Издательский центр «Академия», 2012. 336 с.

Ляксо Е. Е., Ноздравчев А. Д., Соколова Л. В. Возрастная физиология и психофизиология: учебник для СПО. М.: Издательство Юрайт, 2018. 396 с.

Ляксо Е. Е. Речеобразование, восприятие и распознавание речи. Элементы психоакустики // Психолингвистика: учебник для вузов / под ред. Ушаковой Т.Н. М.: ПЕР СЭ, 2006 . с. 134-164

Ляксо Е. Е., Огородникова Е. А., Алексеев Н. П. Психофизиология слухового восприятия: учебное пособие. Спб.: СПбГИПСР, 2013. 111 с.

Ляксо Е. Е., Огородникова Е. А., Алексеев Н. П. Физиология слуха и речи: учебно-методическое пособие. СПб.: Речь, 2012. 168 с.

Ляксо Е. Е., Столярова Э. И. Специфика реализации речевых навыков 4-5 летних детей в диалоге // Психологический журнал. 2008. Том 29. №3. С. 48-57

Ляксо Е. Е., Фролова О. В. Развитие речи и формирование навыка чтения у детей: лонгитюдное исследование от рождения до 7 лет // Психологический журнал. 2013. том 34, №3. С.24-35

Ляксо Е. Е., Фролова О. В., Смирнов А. Г., Куражова А. В., Гайкова О. С., Бедная Е. Д., Григорьев А. С. Уровень речевого развития детей на этапе формирования навыка чтения // Психологический журнал. 2012. том 33, №1. С.73-87

Немов Р. С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В трех книгах. Книга 3. Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. 4 изд. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 640 с.

Николаева Е. И. Леворукий ребенок: диагностика, обучение, коррекция. СПб.: Детство-пресс, 2005. 128 с.

Падучева Е. В. Высказывание и его соотнесенность с действительностью (референциальные аспекты семантики местоимений). М.: Наука, 1985. 271 с.

Падучева Е. В. Местоимения неизвестности. URL: http://rusgram.ru/Местоимения_неизвестности#4 (дата обращения 26.05.2018)

Плунгян В. А. К семантике русского локатива ("второго предложного" падежа). URL: <http://www.philology.ru/linguistics2/plungyan-02.htm> (дата обращения 23.05.2018)

Плунгян В. А. Общая морфология: введение в проблематику: учебное пособие. 2 изд., испр. М.: Едиториал УРСС, 2003. 384 с.

Полищук И. А., Видренко А. Е. Атлас для экспериментального исследования отклонений в психической деятельности человека. Киев: Здоров'я, 1979. 124 с.; вкладка 32 с.

Русская грамматика. Том1. URL: http://lukashevichus.info/knigi/russk_gramm_sl_shvedova_1.pdf (дата обращения 19.05.2018)

Храковский В. С. Необходимость // Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность / под ред. А.В. Бондарко. Л.: Наука, 1990. 185-234 с.

Цейтлин С. Н. К вопросу об онтогенезе детского текста. URL: http://ontolingva.ru/ceytlin_sintac.pdf (дата обращения 12.05.2018)

Цейтлин С. Н. Необходимость // Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность / под ред. А.В. Бондарко. Л.: Наука, 1990. с. 142-157

Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2000. 240 с.

Черниговская Т. В., Светозарова Н. Д., Токарева Т.И., Третьяков Д. А., Озерский П. В., Стрельников К. Н. Специализация полушарий головного мозга в восприятии просодических характеристик речи // Физиология человека. 2000. Том 26. №. 2. С. 24-29

Якобсон Р. О. Избранные работы. М.: Прогресс, 1985. 460 с.

Adams J., Treiman R., Pressley M. Reading, writing, and literacy // Handbook of Child Psychology: Child Psychology in Practice / Eds. I.E. Sigel, K.A. Renninger. N.Y.: Wiley, 1998. с. 275-355

Botting N. Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments // Child Language Teaching and Therapy. 2002. №18. P. 1-21

Berman R. A., Slobin D. I. Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study. Hillsdale, NJ: [Lawrence Erlbaum Associates](http://www.lawrenceerlbaum.com), 1994. 768 p.

Cratty B. Perceptual and motor development in infants and children. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

Hellige J.B – Unity of thought and action: Varieties of interaction between the left and right cerebral hemispheres // Current Directions in Psychological Science. 1993. №2. P. 21-25

Kent R. D. The developmental biology of phonological acquisition // Phonological development. Models, research, and implications / Eds C. A. Ferguson, L. Menn, C. Stoel-Gammon. Timonium. Md. York Press, 1992, p. 65—90

Brodmann K. Brodmann's Localisation in the Cerebral Cortex: The Principles of Comparative Localisation in the Cerebral Cortex Based on Cytoarchitectonics // transl. by Laurence J. Garey. London: Springer, 1994. 298 p.

Gagarina N., Klop D., Kunnari S., Tantele K., Välimaa T., Balciuniene I., Bohnacker U., Walters J. MAIN: multilingual assessment instrument for narratives. URL:

http://www.zas.gwz-berlin.de/fileadmin/material/ZASPiL_Volltexte/zp56/MAIN_english.pdf

(accessed 24 November 2017)

Gagarina N., Klop D., Tsimpli I., Walters J. Narrative abilities in bilingual children // Applied Psycholinguistics. 2016. №37. P. 11-17

MacWhinney B. Tools for Analyzing Talk Part 2: The CLAN Program. URL: <https://talkbank.org/manuals/CLAN.pdf> (accessed 14 January 2018)

Snow C. E. Reading for understanding: toward a research and development program in reading comprehension. URL: https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.pdf (accessed 10 May 2018)